PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 14 20 WRZEŚNIA 1929 ROK VIII

REGJONALIZM W SZKOLE.

Kwestja regjonalizmu stała się w ostatnim czasie nadzwyczaj żywotną i przeszła nawet już częściowo do szkoły. Rozmaite są zapatrywania tak socjologów jak i pedagogów na zagadnienie regjonalizmu. Spotykamy zapalonych entuzjastów obok sceptyków. Zacznę od tych drugich.

Słyszy się czasami, że regjonalizm jest szkodliwy z punktu widzenia państwowego, wzbudza partykularyzm, grozi ścieśnieniem horyzontu umysłowego ucznia itp. Czy tak jest istotnie? Regjonalizm wzbudzałby partykularyzm, gdybyśmy podnosili wartości jednego i przeciwstawiali je brakowi tych wartości innego regjonu, wysławiali ponad miarę jedne, wyśmiewali inne. Tak było w starożytnej Grecji, gdzie Sparta i Ateny walczyły o palmę pierwszeństwa, a Beocja była krajem pogardzonym. Inną drogą dziś kroczymy. Regjonalizm nie rozłącza lecz łączy. Wychodząc od własnej wsi lub miasta przez powiat, województwo, kroczymy do poznania i zrozumienia całej ojczyzny, śledzimy, jak dany regjon pracuje nad dźwignięciem interesów państwowych tak w przeszłości jak i teraźniejszości. Gleba rodzima, na której uczeń wzrasta, będzie punktem wyjścia nauczania, ale zarazem i punktem końcowym, niejako metą. Poznajemy własności przyrodnicze, gospodarcze, folklorystyczne, kulturalne, historyczne swej ziemi, a w związku z obrazem całej Rzeczypospolitej staramy się znów poznać, jak nasz zakątek kraju może współdziałać w zagadnieniach ogólnopaństwowych. Tak pojęty regjonalizm jest pomostem łączącym poszczególne ziemie z państwem; spowoduje, że zarówno Wielkopolanin jak Mazur, góral i Poleszuk będą się czuli równie dobrymi Polakami, podobnie jak we Francji Prowansalczyk, Bretończyk i mieszkaniec Normandji mimo swych odrębnych właściwości uważają się za członków tego samego narodu.

Regjonalizm byłby ścieśnieniem horyzontu myślowego, gdyby uczeń poza swoim powiatem nic innego nie poznał. Nie taka jest

jednak idea regjonalizmu w szkole. Przeciwnie, uwzględnienie regjonalizmu w nauczaniu ma wielkie wartości kształcące. Poznanie własnej ziemi dostarcza uczniom wiele spostrzeżeń i przeżyć, które można w nauce szkolnej bardzo dobrze wykorzystać. Drogą analogji pozna uczeń zjawiska takie, które nie są mu dostępne. Codzienne postrzeżenia w zakątku ziemi rodzinnej, przyczynia się do zrozumienia zagadnień ogólnopaństwowych i światowych. Słusznie też mówi Pestalozzi: „Jak może zrozumieć obce ziemie ten, kto nie zna i nie rozumie własnej".

Pamiętać musimy o znanej prawdzie psychologicznej, że kształcąco działają te postrzeżenia, które się podporządkowują umysłowości. Należy więc z tych postrzeżeń, które uczeń gromadzi w swojem środowisku, uczynić materjał kształcący, który byłby podstawą wszelkiej nauki szkolnej. Postrzeżenia nasuwają nam na myśl pojęcie apercepcji. Należy odróżnić apercepcję intelektualną od emocjonalnej; pierwsza to postrzeżenia, odpowiadające naszym zainteresowaniom intelektualnym, druga to postrzeżenia, zgadzające się z naszemi uczuciami. Właśnie dzięki apercepcji emocjonalnej interesuje nas to, co zawiera pierwiastki znane, nie wzbudza zainteresowania rzecz zupełnie obca. Każda nowość musi zawierać pewne części znane, gdyż inaczej się nie przyjmie lecz zostanie odtrącona. Jeśli mówimy np. o państwie, co jest dla dziecka pojęciem nowem, nieznanem, to musimy odszukać pewne pierwiastki, które dziecku są już znane na gruncie zakątka rodzinnego, a które mieściłyby się w tem pojęciu nadrzędnem (ziemia, ludność, władza). A więc i z punktu widzenia psychologicznego jest nauczanie w myśl zasad regjonalizmu uzasadnione.

Uczeń pozostaje do swej miejscowości w pewnym stosunku uczuciowym; wzrasta tam, czyni pierwsze obserwacje, poznaje świat. Wszystko to zabarwia mu się uczuciowo, rodzi się w nim przywiązanie do tej ziemi, na której żyje. Wszelkie procesy uczuciowe mają wielkie wartości wychowawcze i kształcące: pobudzają wolę, zmuszają do czynu. O to, co uczeń pokocha, będzie dbał, będzie strzegł i ochraniał. O ile więc nauczyciel w szkole stara się podsycać i pielęgnować miłość do stron rodzinnych, to tem samem uczeń dojdzie do przekonania, że te pomniki żywej przyrody i martwej przeszłości ochraniać należy,

aby przetrwały i cieszyły ludzi jak najdłużej. Uczeń nawet sam przyłoży ręki, aby się przyczynić do upiększenia swej miejscowości (ogródki, święta sadzenia drzewek itp.) Regjonalizm nadaje się więc bardzo do ukształtowania nauczania w myśl zasad szkoły pracy.

Ale i na życie późniejsze pozostawi zrozumienie i ukochanie stron rodzinnych swoje piętno. Psychologowie stwierdzili, że dzieci, które wzrastały stale w jednem środowisku, mają umysł ściślejszy, zdobywają wiedzę gruntowniej. Obcując bowiem stale w tej samej miejscowości, dokładniej obserwują zjawiska przyrodnicze, socjologiczne, gospodarcze, kulturalne oraz poznawają wszelkie zmiany, jakie się w tych dziedzinach dokonują. Obserwacyj tych nie nabywają dzieci robotników sezonowych, artystów wędrownych, stale zmieniające miejsce zamieszkania, umysł ich okaże się też w przyszłości mniej głęboki. W dziełach naszych poetów poznajemy, czem był taki Krzemieniec dla Słowackiego, Litwa dla Mickiewicza i Syrokomli, Tatry dla Asnyka, Tetmajera, a nawet dla Kasprowicza, któremu stały się drugą ziemią rodzinną. Ludzie ci wielcy obok zamiłowania do stron rodzinnych, wykazali duże zainteresowanie dla spraw ogólnonarodowych, dlatego też słów: „Litwo, ojczyzno moja!“ nikt nie uważa za wyraz partykularyzmu.

Zagadnienia regjonalne znalazły też odpowiednie zainteresowanie w społeczeństwie i u władz. Powstają coraz liczniejsze związki (typowym przykładem jest Związek Podhalan), uniwersytety i wydawnictwa regjonalne, starające się ochraniać wszelkie właściwości kulturalne regjonu i szerzyć ideę regjonalizmu. Program regjonalizmu polskiego nadał dotychczasowym dorywczym i przypadkowym zabiegom pewien kierunek. Programy ministerjalne kładą też nacisk na to, by oprzeć się na środowisku ucznia, a w oddziale IV szkoły powszechnej jest obowiązkowy cykl opowiadań o przeszłości tej miejscowości, w której znajduje się szkoła.

Zachodzi teraz pytanie, czy kwestje regjonalne winny się stać specjalnym przedmiotem nauczania (tak jest w Niemczech — Heimatkunde), czy też winny się łączyć z innemi przedmiotami wykładanemi w szkole. Sądze, że wobec różnorodności zagadnień regjonalnych, wkraczających w rozmaite nauki, lepiej nie stosować tej nauki oddzielnie lecz w połączeniu z innemi naukami.

W niższych oddziałach szkoły powszechnej, gdzie wogóle nie powinno być podziału na przedmioty, winny zagadnienia regjonalne być ośrodkiem nauczania; w wyższych oddziałach zaś, gdzie różniczkowanie przedmiotów jest potrzebne, te właśnie zagadnienia sprawią, że między poszczególnemi naukami będzie istniał pewien związek, w przeciwstawieniu do dawnego nauczania. Najwięcej sposobności do omówienia tematów miejscowych jest w nauce geografji, przyrody, języka polskiego i historji; ale i w innych przedmiotach nie zabraknie okazji np. na lekcjach rachunków można dokonać obliczeń, ile żywności i innych towarów spotrzebuje dana miejscowość, co i w jakiej ilości produkuje się na miejscu. Uczeń popracuje nad statystyką miejscową, będzie kreślił diagramy, które znów mogą być dobrym materjałem porównawczym, gdy przyjdzie omówić inne miejscowości i ziemie.

Na lekcjach przyrody uczeń powinien poznać przedewszystkiem florę i faunę miejscową. Na wycieczkach i przechadzkach zaznajomi się on ze środowiskami przyrodniczemi (las, staw, łąka, pole), pozna zabytki przyrody (stare i rzadkie już drzewa), które ochraniać należy. Na niektórych ziemiach zachowały się jeszcze ślady roślinności, która już zanika (limby i szarotki w Tatrach, cisy w Borach Tucholskich). Tym szczątkom należy się specjalna opieka. Uczeń powinien to zrozumieć, a unikniemy bezmyślnego tępienia zabytków przyrody.

O ile dziecko zaznajomi się z właściwościami geograficznemi swego regjonu, łatwiej mu będzie pojąć właściwości geograficzne ziem dalszych. W najbliższem otoczeniu zdobywa dziecko pierwsze pojęcia geograficzne: strony świata, dolina, równina, góra, bieg rzeki itp. Ale i do warsztatów pracy należy dzieci prowadzić: na wsi do kuźni, mleczarni, w mieście do fabryk i rozmaitych pracowni. Dziecko winno poznać, co się na jego ziemi wytwarza lub co możnaby w przyszłości produkować, jakie właściwości gleba posiada, jakie zboża najlepiej się udawają. Inicjatywa nauczyciela może się przyczynić do podniesienia wytwórczości miejscowej: Jest np. na miejscu dużo wikliny, niech się dzieci uczą wyplatania koszyków; o ile teren sprzyja hodowli pszczół, niech się dzieci nauczą, jak trzeba je hodować. O ile wyniosą ze szkoły zainteresowania teoretyczne w tym kierunku i wskazówki praktyczne, jak realizować rozmaite pomysły, przyczyni się to niewątpliwie

do podniesienia dobrobytu miejscowego. Szkoła taka będzie błogosławieństwem wsi, ludność zrozumie jej potrzebę.

Niech też uczeń pozna właściwości folkloru miejscowego: stroje ludowe, architekturę chat wieśniaczych i kościółków. Powstanie w ten sposób specjalne zamiłowanie do ochrony zabytków etnograficznych. Dostarczy to znowu dużo tematów dla lekcyj rysunków i robót ręcznych (wykonanie haftów, przyborów używanych w domu, malowanie pisanek). Na tych obserwacjach i robotach winno się znów rozwijać myślenie dziecka. Dziecko pozna i zrozumie związek między przyrodą i kulturą. Należy stawić pytanie: dlaczego u nas rozwinął się właśnie taki strój, takie budownictwo, obchodzi się takie uroczystości? Strój górala np. jest ściśle dostosowany do środowiska, w którem żyje. Ubranie szare z owczej wełny, własnoręcznie wykonane, wszak góral mieszka daleko od miast i musi się ograniczać własnym wyrobem, jest jeszcze samowystarczalny; spodnie obcisłe, bo szerokie przeszkadzałyby mu przy chodzeniu po górach. Na szersze omówienie tych kwestyj znajdzie się czas na zebraniach i w pracach Kół Krajoznawczych Młodzieży. Bardzo dobre rezultaty osiągnęli w Kole Krajoznawczem seminarzyści bydgoscy pod kierunkiem p. profesora Mozolewskiego. Wspólną pracą zebrali i opracowali dużo ciekawego materjału krajoznawczego i etnograficznego swego regjonu; zdołano nawet w czasie wakacyj opracować krótkie monografje miejscowości, w której odnośny uczeń przebywał.

Wiele sposobności do poruszenia tematów regjonalnych ma nauczyciel na lekcjach języka polskiego. Zacznijmy od lektury. Dotychczasowe wypisy, używane w szkołach, nie odpowiadają wymogom regjonalizmu, należy więc z radością powitać ukazujące się zeszyty regjonalne w opracowaniu Tynca i Gołąbka, które są znakomitem uzupełnieniem wypisów. W wyższych klasach, gdzie wypisy zastępuje się czytaniem całych utworów, winno dziecko zapoznać się również z literaturą regjonalną, którą należałoby czytać w całości lub w urywkach. Omówienie tej literatury pozwoli na głębsze wniknięcie w właściwości regjonu, na poznanie przyrody, krajobrazu, budownictwa, języka, charakteru i zajęcia ludzi, zwyczajów i obyczajów, podań, legend, bajek, przysłów, pieśni. Na tej lekturze rozwinie się myślenie uczniów, przez

poznanie więzów łączących człowieka z przyrodą i wszelkiemi specyficznemi cechami swej ziemi, zacznie rozumieć swój regjon, a wślad za tem pójdzie ukochanie ziemi i pielęgnowanie wszystkiego tego, co się na niej przejawia.

Niewątpliwie napotkamy przytem i na gwarę. Między nauczycielstwem powstało mniemanie, że gwara jest językiem zwyrodniałym i dlatego należy ją tępić. Tymczasem badania językowe uczonych wykazały zupełnie coś innego. Szereg pierwszorzędnych pisarzy jak Żeromski, Reymont, Tetmajer, Orkan, Zegadłowicz i i. zaczęli nawet wzbogacać język literacki wyrazami gwarowemi. Niektórzy pisali znów tylko gwarą np. pisarze kaszubscy Ceynowa i Derdowski. Czy wobec tego ma się utrzymać pogląd, że gwara jest czemś złem, co zniknąć winno? O ile dziecko mówi gwarą, niech nią mówi nadal, ale obok tego niech pozna i nauczy się języka literackiego, który jest językiem ogólnopolskim. Tępić należy tylko wszelkie naleciałości obce i błędy językowe. Można nawet zachęcić uczniów do zbierania wyrazów gwarowych, przez co zyska nauka gramatyki doskonały materjał do ćwiczeń słownikowych. Niech uczniowie wsłuchują się na wycieczkach w mowę wieśniaków i zapisują charakterystyczne zwroty, jak to polecił Żeromski w swej książce „Snobizm i postęp". Przekonają się, że ten materjał żywy warto kolekcjonować, podobnie jak się zbiera okazy przyrodnicze, widokówki, znaczki pocztowe itp. Uczniowie szkół średnich, którzy się uczą pisowni fonetycznej, mogą w ten sposób praktycznie zastosować swą umiejętność notowania rozmów znakami fonetycznemi. Przyczyni się to do głębszego poznania swego regjonu, do wszechstronnej obserwacji, może nawet na przyszłość przygotować współpracowników-korespondentów dla naszych językoznawców.

Uwzględnienie gwary w nauczaniu będzie w niektórych okolicach pomocą w nauce ortografji. Podczas kiedy np. język literacki zna tylko jedną głoskę *u* mimo posiadania dwóch liter *u*, *ó*, to lud północnowschodniego skrawka kraju rozróżnia w wymowie wyraźnie *ó* od *u*.

Niekiedy dostarczy materjał regjonalny tematu do wypracowań szkolnych. Można opisać krajobraz miejscowy, zwyczaje i obyczaje, uroczystości miejscowe, wyjaśnić przysłowia i pieśni.

Na lekcjach śpiewu powinien nauczyciel pielęgnować przedewszystkiem miejscowe pieśni ludowe. Od czasu do czasu może szkoła urządzić poranki, na których program złożyłyby się miejscowe pieśni, wiersze, opowiadania, tańce.[1]) W ten sposób idea swojskości, kultywowana przez szkołę, przeniknęłaby do szerszej ludności, która niestety zaczyna już zapominać i lekceważyć swe lokalne cechy. O wiele większe zrozumienie znalazł regjonalizm w innych państwach, gdzie nawet szkoły wiejskie buduje się w stylu lokalnym (w Niemczech). Nawet kino stoi tam na usługach regjonalizmu, od czasu do czasu bowiem wyświetla się filmy regjonalne.

Jak w innych przedmiotach, tak i na lekcji historji winna najbliższa okolica być punktem wyjścia nauczania. Jedna z pierwszych lekcyj historji ma dziecko doprowadzić do zrozumienia pojęcia „dawno". Po omówieniu przykładów z życia dziecka (jak dawno ma książkę, chodzi do szkoły, kto dawniej był na świecie, dziecko czy też ojciec? itp.), zaprowadzimy je do pobliskiego kościółka, zamczyska lub ruiny i powiemy, że to już tak dawno stoi, działo się już wtenczas, kiedy ojciec, kiedy nawet dziadek i pradziadek przyszli na świat. Taki widomy ślad minionych lat i wieków po raz pierwszy wzbudzi w dziecku zainteresowanie do przeszłości.

Przy omawianiu historji krajowej należałoby szerzej wniknąć w historję własnej miejscowości i najbliższej okolicy, omówić w tych wypadkach najdrobniejsze szczegóły. Dziecko odczuje, że przez historję swej miejscowości jest związane z całym krajem. W szkołach bydgoskich zasługuje np. na szerszą wzmiankę zdobycie Bydgoszczy przez Dąbrowskiego w r. 1794, choć o tem nie potrzebują się uczyć dzieci warszawskie lub wileńskie. Dzieci znają swoje miasto, zainteresują się więc tem, gdzie toczyły się walki, z której strony atakował Dąbrowski, gdzie leżał ranny Szekely itp. Podobny temat najlepiej byłoby omówić na przechadzce. Wtenczas i nazwy niektórych ulic nie będą dla ucznia już wyrazem bez treści; uczeń bydgoski powinien zrozumieć nazwy Wzgórze Dąbrowskiego, Park Kazimierza Wielkiego, Mennica i i.

Historja lokalna sprowadzi się przedewszystkiem do kultury materjalnej. Wszak ślady tej kultury zachowały się do dnia dzisiej-

---

[1]) Dr. St. Tync: Regjonalizm w nauczaniu języka ojczystego. *Przyjaciel Szkoły*, Rocznik VII, str. 379.

szego i są celem miejscowych przechadzek i wycieczek w najbliższą okolicę. Należy jednak uwzględnić i kulturę duchową, o ile dzieci są już odpowiednio przygotowane do zrozumienia tejże. Dla dzieci toruńskich możnaby rozwinąć lekcję o Koperniku, w Krakowie można znowu więcej powiedzieć o Długoszu, Wicie Stwoszu, Janie Kantym, Matejce i i., w Poznaniu dodać lekcję o Karolu Marcinkowskim.

Dla dobrego zrealizowania postulatów regjonalizmu w nauczaniu koniecznem jest, aby nauczyciel sam znał i badał okolicę, w której znajduje się szkoła. Przyrządy szkolne winny również odpowiadać tym wymogom, a więc oprócz ogólnych, używanych we wszystkich szkołach polskich (globus, mapy, obrazy itp.), winna szkoła posiadać specjalne np. regjonalne tablice geograficzne, archeologiczne, obrazy historyczne, portrety ludzi zasłużonych, reprodukcje dzieł sztuki, zbiory przyrodnicze. W bibljotece szkolnej muszą się znajdować w odpowiedniej ilości książki naukowe i beletrystyczne, traktujące o danym regjonie. Bibljoteka nauczycielska powinna skrzętnie gromadzić ukazujące się książki i artykuły, dotyczące tej okolicy, w której znajduje się szkoła.

Muzea szkolne i małomiasteczkowe mają obowiązek gromadzić typowe przedmioty lokalne np. meble, naczynia, narzędzia, stare dokumenty, obrazy, monety, medale, stroje, hafty, pisanki, nawet plakaty ciekawsze i drukowane rozporządzenia, fotografje miejscowych uroczystości. Muzeum takie przy dobrej woli może powstać w każdej miejscowości. Nie będą to bezużyteczne rupiecie, ale środek kształcący uczniów, miejscową ludność i przybysza turystę. Czego pracowitość chętnych dokonać zdoła, o tem niech świadczy muzeum kaszubskie we Wdzydzach na Pomorzu, które powstało dzięki zabiegom i zrozumieniu Gulgowskiego.

Uwzględnienie regjonalizmu w szkole zmusza nauczyciela do ciągłego badania swej miejscowości i najbliższej okolicy. Wiedzy tej nie nabędzie nauczyciel tylko z książek, których i tak jest mało. Musi on więc sam na wycieczkach w najbliższą okolicę zapoznawać się z właściwościami ziemi, musi szperać po muzeach i archiwach, musi przedewszystkiem obcować z ludnością miejscową, poznać jej charakter, pieśni, przysłowia, gwarę. Przez wieloletnią pracę zdobędzie nauczyciel bardzo wiele wiadomości, z których niejedną z korzyścią uwzględni w szkole, a przez opracowanie monografji

powiatu lub miejscowości zapełni luki, jakich dziś jeszcze dużo w naszem piśmiennictwie regjonalnem.

Co w tej pracy zasługuje przedewszystkiem na uwzględnienie? Pod względem przyrodniczym trzeba poznać glebę, jej właściwości, florę i faunę miejscową, klimat w poszczególnych porach roku. Dokonanie ciągłych pomiarów meteorologicznych jest konieczne. Owocnem polem pracy jest poznanie etnograficznych właściwości, a więc zbieranie przysłów, obrazowych zwrotów językowych, bajek, zagadek, żartów, pieśni, baśni, legend, poezji ludowej, zwyczajów i obyczajów, zabobonów, poznanie ubiorów, narzędzi, naczyń. Jeśli chodzi o historję lokalną, to konieczne jest studjowanie nagrobków, kronik parafjalnych, magistrackich, rodowych, czytanie dokumentów archiwalnych, poznanie zabytków muzealnych. Zwłaszcza prehistorja jest ważną dziedziną, gdyż na tem polu coraz to nowszych odkryć się dokonuje. Nauczyciel powinien być w stałym kontakcie z muzeum prowincjonalnem, związkami regjonalnemi, abonować pisma regjonalne, o ile takie istnieją na danem terytorjum. Poznanie tych rzeczy, to dalszy ciąg pracy zawodowej nauczyciela, a zarazem piękna służba obywatelska. Praca ta bezwzględnie przyniesie korzyść szkole, społeczeństwu, nauce, a nauczycielowi da moralne zadowolenie.

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

O MAPACH PLASTYCZNYCH.

Mapy plastyczne[1]) — reljefy — do niedawna jeszcze dość rzadko stosowane w nauce szkolnej, zdobyły sobie obecnie dużą popularność i stosowane są często, nieraz nawet wcale bezkrytycznie, co musi w pewnych wypadkach sprowadzać bardzo problematyczną wartość tej skądinąd pożytecznej i celowej „pomocy naukowej“.

Jak długo kupowało się gotowe reljefy, niekażda szkoła średnia, nie mówiąc już o powszechnej, mogła sie zdobyć na ich nabywanie. Dziś, w miarę coraz szerszego rozszerzania się zasad szkoły pracy, mapa plastyczna staje się dostępną każdej szkole,

[1]) Artykuł niniejszy, udzielony nam przez autora, stanowi rozdział z większej pracy pt. „Geografja w szkole pracy“ (Pracownia geograficzna w każdej szkole), mającej pojawić się niebawem jako wydawnictwo książkowe.

tem bardziej, że sporządzanie tych map — w przesadnej nawet nieraz ilości — przestało być trudne ze względu na wielką łatwość ich wykonywania przy oparciu się o mapy hipsometryczne. Dzięki temu na wystawach szkolnych i nieszkolnych widujemy dość dużo map plastycznych w różnych skalach i o różnej wartości.

Oceniając wartość dydaktyczną map plastycznych, powiedzieć sobie musimy odrazu to, co mówi każdy zresztą podręcznik metodyki (o ile traktuje o reljefach), że mapy plastyczne obszarów zbyt wielkich, jak np. mapy części świata, półkul, krain o dużej powierzchni są właściwie jako mapy bez wartości, skoro jedyna ich zaleta: „plastyczność“ polega na karykaturalnych proporcjach rzeźby terenu, występujących z szszególniejszą jaskrawością. Wartość ich stoi narówni z wartością t. zw. „globusów plastycznych“.[2]) Są poprostu dzięki wprowadzeniu ucznia w błąd — szkodliwe. I takie mapy i takie globusy! Szkodliwość ich zaś, z dydaktycznego punktu widzenia biorąc, zwiększa się jeszcze, gdy mapa taka jest dziełem własnem, z rąk ucznia, który wszak nad nią stracił mnóstwo godzin, poświęconych na utrwalenie w pamięci oczywistego fałszu. Oczywiście wszystko to, czego się uczeń w ten sposób nauczył, jest najzupełniej błędne. Jaskrawym przykładem takiej złej mapy muszą być dość często spotykane „plastyczne“ mapy półkul, na których nad niebieską tarczą oceanów wznosi się ląd wyrżnięty z dość grubej „dykty“, a dalej schodkowo wyżyny i góry, przyczem ta sama grubość warstwy ma odpowiadać w skali wysokościowej raz 200, raz 300, raz 500, a nawet 1000 i 2000 metrów!

Nielepiej przedstawiają się reljefy poszczególnych części świata, a nawet krain zwłaszcza większych. Niewiele jest na kuli ziemskiej takich obszarów większych, których rzeźba nadawałaby się do wykonania dobrej mapy plastycznej bez przewyższenia, a choćby tylko z przewyższeniem względnie nieznacznem, bo 5—10-krotnem. Już mapa plastyczna Polski, a więc obszaru stosunkowo niewielkiego, w skali najczęściej stosowanej t. j. 1 : 800.000 (podstawą bywają mapy ścienne) wymaga przewyższenia co najmniej 20-krotnego, podczas gdy przy skali 1 : 300.000[3])

---

[2]) Obszerniej zostanie ta sprawa przedstawiona w rozdziale „Globus jako pomoc szkolna i zadania na globusie“.

[3]) Tej mapie poświęcam osobny rozdział.

wystarczyłoby przewyższenie 5-cio, a najwyżej 10-ciokrotne, gwarantujące względnie małe błędy. To samo dotyczy map plastycznych Niemiec, Anglji, Alp itd. Z krain mniejszych Tatry przy podziałce 1 : 100.000 będą wymagały 2 do 3-krotnego przewyższenia, a przy podziałce 1 : 37.500 (mapa Zawilińskiego) tem bardziej przy 1 : 25.000 już się bez niego zupełnie obejdą.

Palestyna (mogąca wzbudzić zainteresowanie ze względu na naukę religji) w skali 1 : 200.000 (Atlas ścienny Romera) wyjdzie bez przewyższenia jako pełny reljef dość mdło, natomiast przy 4—5 krotnem przewyższeniu, wrażenie gór i różnicy poziomów morza oraz depresji morza Martwego jest zupełne i plastyczne. Mapa Polesia (w skali 1 : 300.000) wobec nieznacznych deniwelacyj daje znośny efekt dopiero przy przewyższeniu... 200-krotnem (gdy 1 cm wysokości na reljefie = 15 m wysokości w terenie).

Umyślnie wymieniłem kilka krain pod względem rzeźby pionowej bardzo się różniących, by zastanowić się nad tem pytaniem, czy i o ile celowe jest wykonywanie map plastycznych każdej krainie geograficznej.

Otóż zasadniczo sądzę, że krain zbyt wielkich lub zbyt płaskich, gdzie przewyższenie dla uzyskania „efektu" t. j. dla wykazania nierówności terenu musi być kilkasetkrotne, nie należy bezwarunkowo przedstawiać w reljefie; tak samo zresztą jak przewyższanie kilkadziesiątkrotne (Polska w skali 1 : 800.000) wydaje mi się bezcelowe i niedydaktyczne. Za najwłaściwsze uważam — o ile zachodzi konieczność stosowania przewyższenia — przewyższać krajobrazy pagórkowate 5 do 10 razy, górskie 2 do 3 razy, przyczem przy górach wysokich (Tatry) w odpowiednio dużej skali wogóle można tego czasem koniecznego zła uniknąć.

Mapa plastyczna powinna odpowiadać dwom założeniom dość trudnym do pogodzenia: 1. winna o ile możności wiernie przedstawiać stosunki w terenie i 2. być plastyczną t. j. oddawać rzeźbę. W tych warunkach „najplastyczniejszą" mapą Polesia, Mazowsza i każdego geograficznego regjonu w naszej Krainie Wielkich Dolin będzie zwyczajna mapa hipsometryczna, o czem powinni pamiętać plastycy zbyt gorliwi.

Tam, gdzie niema gór, przewyższenie, robiące z pagórków góry, da mapę krainy nieistniejącej; nasadzenie zaś jednej cienkiej

warstwicy na zasadnicze podłoże, też niewiele powie o rzeźbie, a uczniowi (i widzowi także!) da błędne wyobrażenie o dotyczącej krainie.

Jednym z błędów, najczęściej popełnianych przy wykonywaniu reljefów nietylko przez uczniów i nauczycieli, ale nawet i przez autorów metodyk, jest dążenie do przedstawiania gór na mapach plastycznych tak, jak się one przedstawiają naszemu wzrokowi. Jest to stanowisko absurdalne, uzasadnione wprawdzie psychologicznie sposobem naszego widzenia i błędem, jaki popełniamy przy obserwowaniu leżącej przed nami góry.

Postaram się tę rzecz pokrótce wyjaśnić. Każdy, kto obserwował prostą i długą, od nas nieco wdół spadającą ulicę, a dalej nieco się podnoszącą, widział pierwszą część ulicy zupełnie poziomą, a drugą jakby wznoszącą się dość stromo ku górze. Tak samo jadąc końmi lub rowerem po łagodnej spadzistości ku poziomowi, mamy złudzenie, że czeka nas za chwilę wzięcie szalonego spadku. Tymczasem, gdy dostaniemy się na poziom, przewidywana stromość znika, a poza nami zjawia się niewidziana poprzednio spadzistość.

Ponadto każdy, kto był w górach, mógł zaobserwować, że 1. odległość od wysokiej góry wydaje się stosunkowo niewielką a tem mniejszą, im większa jest względna wysokość góry; 2. góra wydaje się nader stroma; 3. stromość znika lub zmniejsza się, gdy znajdziemy się na stoku góry; 4. ze szczytu wysokiej góry obserwowane niższe sąsiednie wydają się o wiele mniej strome, niż obserwowane pojedyńczo z podnóża i bardziej „rozlane", spłaszczone — a więc tak właśnie, jak na dobrym reljefie, lub na fotografji lotniczej (t. zw. „z lotu ptaka"). Dlaczego tak jest, a nie inaczej, tego uczy nauka perspektywy malarskiej, którą tu bliżej zajmować się nie możemy, ale której wyniki nieźle byłoby stosować przy wykonywaniu map plastycznych.[4])

Na mapę plastyczną krainy nieco większej nie możemy przeto patrzeć jak na ścianę góry z okien pensjonatu, z którego wybieramy się na wycieczkę turystyczną, ale musimy ją umieć

---

[4]) Czytelnik, któregoby te sprawy bardziej interesowały, znajdzie nieco ciekawego materjału w Witwickiego „Psychologji" t. I., więcej w podręcznikach perspektywy malarskiej.

obserwować z lotu ptaka i to tem wyżej lecącego, im większą jest kraina, którą mamy objąć wzrokiem, t. j. wykonać plastycznie. „My“ t. zn. nietylko nauczyciel ale także i uczniowie, którym opisane wyżej złudzenia optyczne trzeba nietylko wytłumaczyć, ale i pokazać w praktyce, gdyż bez tego stracą zainteresowanie do reljefów zbyt płaskich jako nieodpowiadających spodziewanej rzeczywistości. A „spodziewaną rzeczywistością“ w tym wypadku jest właśnie złudzenie stromości.

Poza tem musimy pamiętać, że *każde przewyższenie powoduje gwałtowne zwiększenie się kąta nachylenia stoku*, który to kąt, wynosząc w naturze np. 20^0, zwiększa się przy przewyższeniu podwójnem do $37^0 10^1$, przy potrójem do $47^0 30^1$, przy poczwórnem do $55^0 30^1$, przy pięciokrotnem do $61^0 15^1$ itd.

Gdybyśmy, zamiast bawić się reljefami... półkul, zaczynali pracę naszą od wykonywania *modeli miasta czy wsi rodzinnej w skali dość znacznej* (co zresztą z wielu względów byłoby bardziej celowe i użyteczne [5]), to może najłatwiej byłoby nam przyzwyczaić uczniów do rozpoznawania i oceniania złudzeń stromości na prawie poziomych ulicach miasta i drogach wsi, leżącej na równinie, które to drogi i ulice w myśl wymagań perspektywy należałoby przedstawić jako góry i doliny, jako splątane z sobą w dziwny sposób spadki i wzniesienia, podczas gdy realna t. j. geograficzna rzeczywistość jest bardzo pozioma i prawie pozbawiona urozmaiceń.)

Po tej dygresji w dziedzinę perspektywy — która żadną miarą nie powinna zostać tajemnicą dla ucznia — możemy wrócić do interesującego nas zagadnienia map plastycznych i stwierdzić, że zupełnie źle będzie wykonany taki reljef Polski, na którym Giewont dzięki ogromnemu przewyższeniu będzie niesłychanie stromy, niemal spiczasty, albo taka mapa Sycylji, na której Etna będzie miała wygląd głowy cukru. Takie efekty uzyskuje się wskutek ogromnych, kilkadziesiątkrotnych przewyższeń, ale dane mapy plastyczne, odbiegające daleko swym kształtem powierzchni od powierzchni rzeczywistej najniepotrzebniej bałamucą ucznia, dając mu całkowicie fałszywe wyobrażenie wyglądu gór, pasm

---

[5]) Por. rozdział „Muzeum regjonalne w szkole“, drukowany w „Ziemi Pińskiej“. Rok 1929, nr. 3 i 4.

górskich, wyżyn itd. Ani Giewont, ani Etna tak nie wyglądają, a kto uczy robić takie reljefy, dałby im lepiej spokój i nie psuł drogiego materjału oraz nie narzucał młodzieży fałszywego poglądu, pozostającego najczęściej na całe życie.

Że to, co piszę, nie jest przesadą, najłatwiej przekonać się, choćby drogą ankiety, wśród znajomych starszej generacji, z których większość właśnie wyobraża sobie Etnę jako stożek bardzo stromy, wysoki, o małej stosunkowo podstawie, zupełnie jak głowę cukru. Tak lat temu 25—40 uczono nas „w geografji", i taki pogląd na całe życie pozostał.

Ale, żeby dziś metodami „szkoły pracy", wykonując (nieraz hurtownie!, czemu też kilka słów trzeba poświęcić) mapy plastyczne, szerzyć plastycznie takie wręcz fałszywe poglądy — naprawdę nie wypada i nie uchodzi. Właśnie bowiem mapa plastyczna ma służyć celom nauczania o rzeczywistości geograficznej, a nie powinna stwarzać złudzeń, jakie daje perspektywa.

Dlatego powtórzyć tu potrzeba, co powiedzieliśmy na początku, że zasadniczem dążeniem w wykonaniu mapy plastycznej musi być jej wierność i plastyczność, przyczem ideałem jest mapa-reljef o tej samej skali wysokości, co skala poziomu, w najgorszym zaś razie o skali zaledwie kilka razy przewyższonej.

Mapy należy sporządzać z obrazów możliwie niewielkich (o ile możności uczniom z widzenia znanych), zato wykonywać je bardzo szczegółowo i dokładnie, przyczem dla szkoły o wiele większą wartość mają reljefy-modele w dużej podziałce 1 : 25.000 lub — jeśli możliwe — nawet w większej np. 1 : 10 000, nawet 1 : 5000, unaoczniające pewne formy morfologiczne (terasa, dolina rzeczna młoda, dojrzała, jar, cyrk itp.), niż mapy plastyczne, wykonane na podstawie map przeglądowych czy topograficznych nawet, o czem jeszcze osobno będzie mowa.

Sprawa rozmiarów map plastycznych odgrywa też pewną rolę zależnie od skali i od obszaru, z jakiego wykonujemy reljef. Przy mapach-modelach morfologicznych rozmiary nie będą duże (przyczem możnaby nawet się pokusić o sporządzenie reljefu wyko-

nanego z własnej mapki, sporządzonej przez uczniów przy pomocy szkolnego stolika mierniczego), natomiast przy reljefach krain rozmiary te będą większe, zależnie od krainy i od skali. Uczniowie przy pracy zbiorowej chętnie wykonują mapy większe; tę chęć wyolbrzymiania należałoby może raz na lat kilka wyzyskać przy wykonywaniu reljefowej mapy Polski.

Czytelnik zdziwi się zapewne, że po tylu zastrzeżeniach, podnoszonych przeciw reljefom krain dużych o niezbyt wielkich deniwelacjach, mówię jednak wkońcu o mapie plastycznej Polski.

Otóż — zdaniem mojem — jest to reljef ważny i każda szkoła powinna go posiadać nie w skali drobnej ale we względnie dużej 1 : 300.000 (format około 3,10 × 2,80 m), lecz zato z nieznacznem tylko przewyższeniem... Uczniowie każdej szkoły, powszechnej czy średniej powinni posiadać „swoją“ Polskę, stworzoną swojemi rękami, która zajmując główną ścianę sali szkolnej, wbijałaby się zawsze i mocno w pamięć i w serca. Na takiej mapie wystąpiłyby nawet przy nieznacznem przewyższeniu (zaznaczonem wyraźnie na boku w „legendzie“) wszystkie wyniosłości, a przedewszystkiem te, które wymagają zapamiętania... Byłaby to mapa-reljef podstawowa, zasadnicza.

Radbym tu jeszcze poruszyć jedną kwestję, a mianowicie dydaktycznej wartości reljefów, które obok swych entuzjastów posiadają i przeciwników zasadniczych, niemal nieubłaganych. Argumentów entuzjastycznych, nieraz aż bezkrytycznych, zwolenników map plastycznych nie będę przytaczał, natomiast główny zarzut ich przeciwników, wskazujących na ogromne marnotrawstwo czasu, wydaje się godnym zastanowienia. Istotnie bowiem przekonałem się w praktyce własnej, że sporządzenie starannie wykonanej mapy reljefowej o powierzchni około 1 m^2 zabiera (zależnie od liczby warstwic i sumienności wykonania) 600 do 800 godzin pracy, z czego zazwyczaj więcej niż połowa przypada na wycinanie piłeczką warstwic, a więc na zajęcie pod żadnym względem nie przynoszące korzyści. Pozostała część godzin zależnie od udziału nauczyciela w pracy uczniów może być uważana za niezmarnowaną a nawet za korzystnie zużytą dla nauczania geografji (wyznaczanie warstwic, formy morfologiczne, geologja, erozja itd.) oraz dla wyrobienia zmysłu estetycznego (przy modelowaniu i kolorowaniu). Niemniej te 350 do 450 godzin

pracy naogół bezmyślnej przy piłeczce, nawet gdybyśmy ją rozłożyli na 30—35 uczniów, dają nam na głowę 10—15 godzin bez lub prawie bez żadnej korzyści.

Nie znaczy to — zdaniem mojem — że wobec tego należy zupełnie wyrzec się wykonywania reljefów w szkole, ale znaczy, że prawda jak zwykle leży w pośrodku... Nierekordowa produkcja map plastycznych będzie naszym celem, ale takie wykonywanie i takich map, by uczeń, biorąc udział w wykonywaniu jednej, nauczył się jak najwięcej, wyciągnął najwyższą sumę korzyści. Przeładowanie klasy sporządzaniem zbyt wielkiej ilości map plastycznych może łatwo przynieść szkodę nietyko nauczaniu geografji, ale wogóle całości nauczaniu w szkole, o czem pamiętać winien nietylko nauczyciel, układający program zajęć w pracowni geograficznej, ale i dyrektor zakładu.

Reljefy-modele, jako mniejsze i z mniejszej zazwyczaj ilości warst złożone, są pod tym względem o wiele mniej niebezpieczne, a dydaktycznie o wiele bardziej wartościowe. Stąd wykonywanie ich, nawet w większej liczbie (choć przesada wszędzie szkodliwa i tu zachodzić może), uważam za wskazane, natomiast liczbę map pragnąłbym widzieć ograniczoną do możliwego minimum, powiedzmy do jednej mapy w roku, zwłaszcza, że każda mapa dalsza zabierze nam czas, potrzebny na inne zajęcia praktyczne, których nauczanie geografji nastręcza tak sporo i tak bardzo urozmaiconych, jak żaden może inny przedmiot w szkole.

Brześć n/B. Wiktor Mondalski.

GEOGRAFJA NA WYŻSZYCH KURSACH NAUCZYCIELSKICH.

Sprawa dalszego kształcenia nauczycieli czynnych została rozstrzygnięta przez statuty W. K. N. Jest to sprawa dziś zadecydowana na całe lata, jeśli nie na lat dziesiątki. Mimo to problem kształcenia kandydatów nauczycielskich i sprawa dalszego kształcenia nauczycieli czynnych nie zejdzie z dyskusji sfer zainteresowanych i to prawdopodobnie tak długo, dopóki nie zdobędziemy się na zerwanie z tradycją dzisiejszych seminarjów nauczycielskich, a więc zakładów przestarzałych i przeżytych, i nie

dających społeczeństwu takich nauczycieli, jakich nasze warunki pracy szkolnej wymagają.

Instytucja W. K. N. spotyka się z poważnemi zastrzeżeniami, które występują zwłaszcza wtedy, gdy przedmiotem dyskusji staje się geografja na W. K. N., przyroda, fizyka, matematyka i i.

Należy tu zwrócić uwagę na moment zasadniczy, którego jednak się nie docenia. Zarówno Ministerstwo W. R. i O. P. jak i przewaga sfer nauczycielskich dążą z całą konsekwencją do zrealizowania postulatu szkoły jednolitej. Teoretycznie jest to sprawa zadecydowana, a praktyczne jej przeprowadzenie jest w toku. Jeżeli kto, to właśnie geografja i dydaktycy geografji stoją całą duszą przy zasadzie szkoły jednolitej. I właśnie dlatego, że szkoła jednolita naszym dążeniom całkowicie odpowiada, właśnie dlatego zastanawia nas problem, dlaczego nie wyciągamy z tej przebudowy szkoły polskiej właściwych konsekwencyj — i to tam, gdzie chodzi o wykonawców tj. nauczycieli. Szkoła jednolita nie może obniżyć ogólnego poziomu szkoły średniej, wręcz przeciwnie — jak np. przy nauczaniu geografji — poziom ten zostanie podniesiony. Dźwignie się również poziom klasy V—VII szkoły powszechnej, co jest zresztą ogólnem dążeniem. Skoro więc weszliśmy już wreszcie na drogę realizacji szkoły jednolitej, to w konsekwencji przyjmijmy za słuszne i całkiem naturalne to stanowisko, że zasada szkoły jednolitej wymaga jednolitych studjów dla nauczycieli. I nie mogłoby być inaczej. Teoretycznie i zasadniczo musimy uznać, że nauczyciele, uczący na średnim cyklu (5—7 rok nauki), winni posiadać jednolite wykształcenie — bez względu na to, czy pracują w gimnazjach czy siedmioklasowej szkole powszechnej. Nie oznacza to bynajmniej, byśmy mieli domagać się przesuwania młodych nauczycieli gimnazjalnych do siedmioklasowych szkół powszechnych. Stajemy natomiast na stanowisku. że dzisiejsze metody kształcenia czynnych nauczycieli szkół powszechnych nie są już wystarczające. Nie załatwia tej sprawy również instytucja W. K. N., a nawet — jak dotychczas — wręcz ją pogrzebuje.

Statut W. K. N. dopuszcza organizowanie kursów rządowych i kursów prywatnych. Że na kursach rządowych są wyniki pracy bardzo problematyczne, to wiedzą ci wszyscy, którzy ze słuchaczami tych kursów mają sposobność się zetknąć. Obchodzą

nas w tej chwili wyniki na kursach geograficzno-przyrodniczych, które to wyniki wcale nie wskazują, by instytucja W. K. N. odpowiadała współczesnym potrzebom szkoły. Przez analogję przyjmujemy, że na innych grupach dzieje się to samo. Jeżeli zaś nie jest dobrze na kursach rządowych, organizowanych normalnie tylko we większych ośrodkach i przynajmniej w pewnej mierze jako tako zaopatrzonych w pomoce szkolne i przyrządy geograficzne, to wręcz katastrofalnie przedstawia się ten problem na kursach prywatnych.

Musimy tu sięgnąć do przedwojennej przeszłości w Małopolsce, gdzie istniały tak zw. roczne kursy wydziałowe. Otóż nawet w zacofanej Austrji mogły takie kursy istnieć tylko w Krakowie i Lwowie. Natomiast w powojennem szkolnictwie polskiem, rozwijającem się z potężnym rozmachem, godzimy się z faktem, iż nauczycielstwo szkół powszechnych uzyskuje swoje najwyższe kwalifikacje... na prywatnych kursach, organizowanych zarobkowo, a urządzonych po różnych zapadłych mieścinach, gdzie niema nawet takich gabinetów i zbiorów pomocy szkolnych, jakie winna posiadać każda... siedmioklasowa szkoła powszechna. A następnie sprawa prelegentów. Na takich prywatnych kursach wykłada każdy, kto jest pod ręką, a zwłaszcza kto stanowi jakąś lokalną, wpływową osobistość w mieście. Uważamy, iż jest bolesne dla nauczycielstwa szkół powszechnych, by w niekorzystnych warunkach będący koledzy z prowincji, pobierali swoje najwyższe wykształcenie od ludzi nieodpowiednich, a często nieposiadających nawet... egzaminów nauczycielskich do szkół średnich.

Tego rodzaju kursy przynoszą wprawdzie dochód zawodowym prelegentom, lecz wyrządzają krzywdę szkole i krzywdę nauczycielstwu. Uważamy, że jest tu tylko jedno wyście i jedna możliwość: wprowadzenie zmiany w organizacji W. K. N. o tyle, iżby instytucja W. K. N. złączono z ośrodkami uniwersyteckiemi. Potrzeba umożliwić nauczycielstwu szkół powszechnych zetknięcie się z uniwersytetem, umożliwić mu jeden rok pracy na uniwersytecie! To jest postulat zasadniczy, a mamy wrażenie, że — minimalny. Jakie zaś korzyści przyniesie nauczycielstwu tego rodzaju praca przy uniwersytecie, o tem mogliby powiedzieć ci koledzy, którzy ukończyli W. K. N. z grupy geograficzno-przyrodniczej we Lwowie w r. 1928.

Postulat szkoły jednolitej będzie zrealizowany dopiero wtedy, gdy pracujący w tej szkole nauczyciele będą mieli przynajmniej względnie jednolite przygotowanie naukowe. Nauczycielstwo szkół powszechnych, pracujące w najwyższych klasach szkoły powszechnej (5—7 rok nauki), winno posiadać choćby pewien surogat wykształcenia wyższego, co da się uzyskać tylko wtedy, gdy W. K. N. złączymy z uniwersytetami, a opiekę nad rzeczowem i dydaktycznem przygotowaniem nauczycielskiem powierzymy profesorom uniwersytetu.

Drugą kwestją, która wyłania się siłą faktu, jako wynik kilkoletniego doświadczenia, to program pracy i liczba godzin. Geografja nie może obejść się bez 12—14 godzin tygodniowo, a mianowicie:

1. ćwiczenia, wycieczki i proseminarjum geograficzne, godzin 6.
2. geografja ogólna (geografja matematyczna, geologja, morfologja, hydrografja, klimatologja, biogeografja, i antropogeografja), godzin 3,
3. geografja regjonalna, godzin 2,
4. geografja gospodarcza i nauka o Polsce współczesnej, godzin 1,
5. metodyka i dydaktyka geografji, godzin 2.

Te dwa postulaty uważać musimy za zasadnicze i minimalne. A ponieważ dytychczasowe wyniki prac i wysiłków na W. K. N. stworzyły już wielką sumę doświadczeń, przeto zdaje się, iż dalsze uzasadnianie tych postulatów nie byłoby potrzebne.

Leszno (Wlkp.). M. Mścisz.

ODCZYTY I PRZEMÓWIENIA W ŻYCIU PUBLICZNEM I W RADJU.

Na pytanie: ilu ludzi dziś w Polsce słucha radja, można śmiało odpowiedzieć: miljon. W innych krajach Europy wynosi ich liczba kilka, a w Niemczech nawet kilkanaście miljonów. Nie znaczy to jednak, aby wszyscy naraz wszystkich koncertów i odczytów słuchali jednocześnie, ale na miljony w każdym kraju można dziś obliczać publiczność, słuchającą radja, jeżeli nie codziennie, to w każdym razie bardzo często. Wśród słuchaczy następuje selekcja. Jednym nie pozwala słuchać brak czasu, innych nie interesuje

dany koncert lub temat odczytu. Wielu bardziej pociąga słuchanie zagranicy, gdyż dalekozacięźność radja ma swój specyficzny urok. Są wreszcie i tacy, których słuchanie nuży i już po paru minutach odkładają słuchawki, nawet i wtedy, kiedy koncert bywa wesoły lub prelegent mówi rzeczy interesujące. Poprostu nie są danego dnia usposobieni do uważnego słuchania. Więc owe „miljony" słuchaczy, istniejące w wyobrażeniu wielu prelegentów, topnieją znacznie, niemniej jednak audytorjum jest olbrzymie i zapewne żadna sala w kraju nie byłaby w możności wszystkich słuchaczy naraz pomieścić, zwłaszcza, gdy prelegent, mówiący do mikrofonu, potrafi od początku do końca swego odczytu trzymać na uwięzi uwagę słuchaczy.

Skala potrzeb duchowych i zainteresowań tej „publiczności radjowej" jest tak rozciągła, że niepodobieństwem jest zakwalifikować, jakie odczyty są interesujące, a jakie nieinteresujące lub nudne, potrzebne lub niepotrzebne. Doświadczenie bowiem i listy, napływające tysiącami do „Skrzynki pocztowej Polskiego Radja" świadczą, że to, co jednych nudzić może, to innych w najwyższym stopniu zaciekawia. To też, gdy mowa o odczytach wygłaszanych przez radjo, nietyle sam temat odczytu, ile raczej jego zewnętrzna forma podania przez prelegenta zasługuje na krytyczne uwagi. Sposób wygłoszenia odczytu waży conajmniej tyleż, co i jego treść wewnętrzna i mikrofon musi w tym względnie stawiać swoim prelegentom specjalne wymagania, tak samo, jak je stawia względem śpiewaków, muzyków, instrumentów muzycznych itp.

Gdy jednak dla doskonalenia produkcyj koncertowych radjo czyni bardzo wiele, organizuje zespoły, złożone z najlepszych muzyków, zaprasza najwybitniejszych solistów, wirtuozów, buduje wyrafinowanie akustyczne studja itp., to dla doskonalenia produkcyj odczytowych nic się prawie nie dzieje, kierownicy programowi idą po linji najmniejszego oporu i odczyty zarówno u nas w Polsce, jak i wszędzie zagranicą zdane są w radju na los przypadku. Odczyty czasem bywają świetne, a czasem okropne, nie co do swej treści wewnętrznej, lecz co do formy ich wygłoszenia przed mikrofonem. Cóż z tego, że prelegent omawia sprawy ważne i mądre, jeżeli sposób podania tematu przypomina smaczną potrawę podaną na stole, nakrytym brudnym obrusem i na wyszczerbionym

talerzu. Człowiek, przyzwyczajony do pewnych wymagań estetycznych, odrzuci tę potrawę z odrazą.

Czy prelegent ma swój odczyt mówić z pamięci, czy też czytać z rękopisu, to jest rzeczą prawieże obojętną. Jakkolwiek niezależność od rękopisu lepsza jest od zależności, to jednak jest to zawsze kwestją pamięci i przyzwyczajenia do mówienia z pamięci. Już samo słowo: „odczyt“ nasuwa pewne wątpliwości, czy rzecz, o której mowa, ma być odczytaną czy improwizowana z głowy? W języku niemieckim mówi się również *Vorlesung*, co pochodzi od słowa: *vorlesen* — czytać na głos. Także i po rosyjsku mówi się: *czitat' lekciju*, z czegoby wynikało, że odczyt powinien być odczytany z rękopisu. Rękopis w dłoni prelegenta daje temu ostatniemu zawsze pewność utrzymania się na wytkniętej linji tematu, gdy mówienie z pamięci często myśl mówcy sprowadza na manowce. Pod wpływem nowej myśli, która jak błyskawica przez mózg przeleciała, prelegent odbiega od przedmiotu, gubi wątek pierwotnej myśli, i zwykle się rozprasza lub mówi nie to, co zamierzał. Momenty namysłu przed każdem nowem zdaniem wypełnia „brzmiącemi pauzami“, a szukając właściwych określeń dla swoich myśli, powtarza po kilka razy te same słowa, a nawet całe zdania. A ileż to bywa przytem potknięć językowych, stękań, chrząkań itp.; o tem mogą dziś wiele powiedzieć słuchacze, których radjo nauczyło już słuchać krytycznie i wybierać sobie wśród prelegentów tych, którzy posiadają sztukę dobrej wymowy.

O sztuce wymowy ludzie naogół mają jeszcze u nas niejasne pojęcie. Niejednemu się wydaje, że sztuka ta polega na poprawnem, stylistycznem wypowiadaniu myśli, na dobieraniu pięknych zwrotów, słowem na t. zw. krasomówstwie. Jest to pojęcie z gruntu fałszywe. Można posługiwać się zdaniami doskonale zbudowanemi literacko, pięknemi metaforami itp., a jednak mówić po dyletancku, bez właściwego rytmu i tempa, bez wdzięku, bez posługiwania się gardłem i strunami głosowemi, jako narzędziem muzycznem. Wielu ludzi nie umie mówić, tak samo, jak nie umie się ubierać, stać, chodzić, siedzieć i jeść estetycznie. Pomijając już wady wymowy, takie jak niewymawianie pewnych liter, zacinanie się, seplenienie itp., z czego przy dobrej woli można się wyleczyć, ludzie nie umieją prawidłowo oddychać, niekiedy

zaś cechuje ich wprost karygodne niedbalstwo w wymowie, tak samo jak w ubiorze.

Żywe słowo jest muzyką o pewnej określonej skali tonów, wprawdzie ciaśniejszej od gamy fortepianowej, ale każdemu wypowiedzianemu słowu odpowiada pewna nuta na klawjaturze. Męskie głosy leżą po lewej, żeńskie po prawej stronie klawjatury. Mężczyźni mówią tenorem, barytonem i basem, kobiety sopranem, mezzo-sopranem i altem. Ale tak samo, jak trudno nieraz bywa odróżnić kolor włosów ciemnej blondynki od jasnej szatynki, tak samo na pograniczu barw stoją głosy ludzkie i mają sobie właściwą melodyjność. Melodyjność mowy jest funkcją, którą kieruje dusza człowieka. Tę funkcję trżeba kształcić wytrwale i celowo, chcąc mówić pięknie, tak samo jak trzeba ćwiczyć gardło, aby móc pięknie śpiewać. Między mową a śpiewem różnica polega tylko na rozległości skali tonów i trwaniu ich przetrzymywania w gardle. Słowo mówione, czy też na głos czytane, powinno być muzyką. Pamiętają też o tem zwykle mówcy zawodowi: kaznodzieja, aktor, trybun ludowy i in. Rzadziej liczy się z tem adwokat w sądzie i profesor na katedrze, a prawie nigdy o tem nie myśli zwykły człowiek a nawet i prelegent, chociaż miewa wykłady i często mu się zdarza mówić publicznie. Niejednemu się zdaje, że posiada dar wymowy i że ma nawet rutynę przemawiania, w rzeczywistości jednak jest tylko dyletantem i zupełnie nie potrafi grać na instrumencie swego głosu, nie umie mówić melodyjnie.

Radjo potrzebuje bardzo wielu prelegentów z różnych dziedzin wiedzy. Jest zupełnie zrozumiałe, że szuka ich przedewszystkiem wśród fachowców danej specjalności, nie pytając zazwyczaj o ich kwalifikacje głosowe. Co najwyżej wystrzega się tylko prelegentów, którzy nie mówią poprawnym językiem lub posiadają rażące organiczne wady wymowy. Nie może być zresztą inaczej, dopóki kwestja dobrej wymowy nie będzie pielęgnowana w szkołach narówni ze śpiewem choralnym, sportem itd. Szkoły, niestety, zarówno powszechne jak i średnie, zbyt mało albo nawet wcale nie zwracają uwagi na poprawne czytanie, na głos z akcentowaniem właściwych wyrazów w zdaniu, łapanie oddechu na przestankach, modulowanie głosu w recytacjach itd. Albo znów przeciwnie, każą uczniom recytować utwory poetyckie,

z okropnym fałszywym patosem, nieraz zabójczym dla literackiego dzieła sztuki. Patetyczny sposób mówienia wierszy wszczepia się uczniom nietylko wtedy, gdy mowa o „narodzie“, „ojczyźnie“, „świętym obowiązku w obliczu wroga“ itd., ale również i przy wszystkich innych, nawet najpowszedniejszych tematach. To sprawia, że mało jest dobrych prelegentów, umiejących swobodnie, naturalnie i co najważniejsze szczerze mówić do sali.

U Goethego w „Fauście“ jest scena, kiedy do zdruzgotanego moralnie Fausta przybywa famulus Wagner i przerywa mu jego rozmyślanie nad podobieństwem człowieka do bóstwa. Wagner w szlafroku i szlafmycy wchodzi z lampą i mówi:

Wagner: Wybaczcie! czyście nie deklamowali?
Zapewne dramat grecki, tak mi zda się.
Możebyście mi coś skorzystać dali,
Bowiem ta sztuka bardzo jest na czasie.
Wszak to ogólnie rzecz uznana,
Że dziś komedjant uczyłby plebana.
Ach, gdy się cały dzień w pracowni bada
I ledwo w święta ujrzy światło Boże,
Świat widzę, jak przez lunetę zdaleka —
Jakżeż wymową tu prowadzić człeka.

Faust: Bez czucia nic wam po staraniu owem,
Jeżeli z duszy nie wypływa.
Jeżeli rdzennem, krzepkiem słowem
Słuchaczów serca nie zdobywa,
Jeżeli wam się poklask roi
Dzieci i małp — on was nie minie,
Lecz serc do serca nie dostroi,
Komu nie z serca słowo płynie.

Wagner: Lecz wykład mówcy przysparza posłuchu,
Dalekim tego, sam to czuję w duchu!

Faust: Korzyścią kieruj się stateczną!
Nie równaj się z błazeńską zgrają!
Bo rozum wraz z treścią dorzeczną
Bez sztuk się same polecają.
Gdyś co ważnego rzec gotowy,
Poco za czczemi gonić słowy?
Darzycie ludzi błyskotliwą mową,
Jak wycinanki ją wystrzygujecie,
A ona przecie jest, jak wiatr, jałową.
Który szeleszcząc, liść jesienny niesie.*)

---

*) Tłumaczenie Władysława Kościelskiego „Faust“. Część I. Wydanie Instytutu Wydawniczego „Bibljoteka Polska“.

Goethe więc już powiedział, że sztuka wymowy, to nie deklamacja patetyczna lecz mowa serca, mowa pełna prostoty i szczerości.

Kiedyż to nam się wydaje, że prelegent nudzi nas swym odczytem? Wtedy właśnie, gdy odbieramy wrażenie, że przedmiot, o którym mówi, wewnętrznie nic a nic go nie obchodzi, albo że nad nim nie panuje i że w gruncie rzeczy jest on mu obcy zupełnie. Bywa tak najczęściej wtedy, gdy odczyt jest właściwie tylko sprawozdaniem, w stosunku do którego prelegent nie zamierza żadnego zająć stanowiska. Odczytuje je wtedy na głos, ale tak, jak gdyby wogóle nie było wcale słuchaczy po drugiej stronie mikrofonu. Ale zdarza się to, niestety i wtedy także, kiedy prelegent istotnie z całej duszy pragnąłby o czemś swoich słuchaczy przekonać, do jakiejś swojej myśli ich pociągnąć, ale... mówi w próżnię, bo nikt go słuchać nie chce.

Przyczyna tego może leżeć albo w nieumiejętnem posługiwaniu się swoim aparatem głosowym, albo w źle opracowanym rękopisie. Ze złej skóry nawet najlepszy szewc dobrego obuwia nie zrobi, tak samo, jak z zepsutego mięsa kucharz nie przyrządzi smacznej pieczeni. Najlepszy też mówca nie wykrzesze nic, jeżeli odczyt jest źle zbudowany, jeżeli nie był przemyślany jako odczyt dla radjosłuchaczy, jeżeli temat nie był ujęty treściwie, barwnie, plastycznie, zajmująco. Mówca powinien sobie przedewszystkiem uświadomić, do jakiego poziomu słuchaczy chce trafić swym odczytem, aby potem ich językiem przemawiać. Jeżeli chce być przez wszystkich radjosłuchaczy słuchany, to musi utrzymać swój odczyt na poziomie człowieka, który ukończył szkołę powszechną. Ale temat, o którym mówi, powinien przykuwać uwagę słuchacza, powinien trzymać ją w napięciu przez cały wyznaczony na odczyt okres czasu, trzymać zarówno głosem melodyjnym, jak i rzeczowością treści.

Jaką rolę odgrywa dziś radjo w życiu współczesnego nauczyciela ludowego, niech zaświadczy następujący list nadesłany do „Skrzynki pocztowej“ z powiatu wileńskiego. (Nazwiska nie ujawniamy, ponieważ autor korespondencji wyraźnie to sobie zastrzegł):

„Jestem nauczycielem szkoły powszechnej w zapadłej wsi, latem zasypanej piaskiem, w zimie śniegiem. Jestem jak rozbitek na bezludnej wyspie, odcięty

od świata, ludzi i kultury. Niemożność zaspokojenia potrzeb duchowych wskutek wielkiej odległości wsi od miasta, brak towarzystwa, książek, a nawet gazety, wywołuje odrętwienie duchowe i zniechęca do życia. Z tego odrętwienia wyrwało mnie radjo. Z chwilą, jak zainstalowałem sobie czterolampowy aparat, świat dla mnie stanął otworem. Na falach eteru pływam po świecie, obcuje z najmądrzejszymi ludźmi, czytam piękną książki, słyszę genjalnych muzyków. Jestem szczęśliwy. Już nie zazdroszczę miasta ludziom, którzy mają to wszystko na zawołanie. Ta mała czarodziejska skrzyneczka stała się dla mnie kościołem, uniwersytetem, teatrem, kolegą i przyjacielem. Nie oddałbym jej za nic na świecie. Jest ona dla mnie skarbem, jest mi potrzebna do życia jak chleb. Dla mieszczucha radjoaparat nie jest tem, czem dla wiejskiego księdza, doktora, leśniczego, nauczyciela itd., bo za cenę czterolampowego aparatu mieszczuch może bywać w teatrze, w kinie, na odczycie, na koncercie, wypożyczyć w czytelni książkę, przeczytać gazetę, może nietylko słyszeć ale i widzieć, co zechce. Natomiast dla setek tysięcy ludzi, zamieszkałych na prowincji i pozbawionych strawy duchowej, jest on alfą i omegą. Pragnę wyrazić głęboki podziw dla niezmordowanej pracy i bogactwa pomysłów, z jakiemi dyrekcja Polskiego Radja stara się zapewnić radjosłuchaczom maximum zadowolenia duchowego".

Opinja nauczyciela ludowego z Wileńszczyzny o radju jest typową i powszechną dla radja wśród mieszkańców głuchej prowincji w całym świecie.

Warszawa. Dr. Marjan Stępowski.

FILM SPRZYJA PRĘDKIEMU MYŚLENIU.

Według mniemania T. A. Edisona film najlepiej sprzyja prędkiemu myśleniu- W niedawno odbytej rozmowie powiedział Edison, że film tempo spostrzeżenia spotęgował w sposób godny uwagi, podobnie, jak to samochód przyzwyczaił nas do pośpiesznego działania, gdy problem sił maszynowych został rozwiązany i człowiek stał się władcą maszyny. Dzisiejsze filmy, które pod względem budowy i układu bardzo są skomplikowane, byłyby niezrozumiałe dla widzów czasów ubiegłych. Przez film atoli zdolność postrzeżenia i pojmowania została rozwinięta, ponieważ każdy widz się starał nietylko podążyć za przesuwającemi się na ekranie scenami, ale nadto chciał je zatrzymać w pamięci i nie utracić związku z całością. Znaczenie takiego ćwiczenia bardziej jeszcze się uwydatnia według zdania Edisona w napisach filmu. Przeciętny ogół widzów potrzebuje dziś o połowę mniej czasu do ich przeczytania niż w początkach przemysłu filmowego. Wówczas tytuł filmu nie mógł zawierać więcej niż 6—8 słów, podczas gdy dziś się ukazuje 12—15 wyrazów, których rozumie 95% obecnych; przed 30 laty ich liczba natomiast wynosiła zaledwie 10%.

Wywodom Edisona jednak częściowo tylko przyznać można rację. Trzeba bowiem i o tem pamiętać, że całe nasze życie kulturalne, gospodarcze i komunikacyjno-techniczne dziś raźniej się odbywa aniżeli dawniej i że każdy człowiek, nawet ten, który rzadko lub wcale nie bywa w kinie, u którego więc też mowy być nie może o wpływie tegoż, jednak się przyzwyczaja do prędszego myślenia i dokładniejszej uwagi. Film wobec tego uważać należy tylko jako jedno z owych przyśpieszonych zjawisk doby obecnej, którego jednak nie można przeoczyć, ponieważ poniekąd jest odzwierciadleniem epoki maszyn, w której żyjemy i od której zależne są poczynania duszy naszej. X.

ANGLJA

(Lekcja w oddziale VI.)

1. Z nauki o Polsce (klasa IV) dzieci pamiętają, że do najważniejszych województw zaliczamy Pomorze, ze względu na dostęp do morza. Wówczas wyjaśniono im, jakie znaczenie dla rozwoju kraju ma sąsiedztwo z morzem. Stwierdzamy, stawiając zadania, co dzieci jeszcze o tem pamiętają. Ustalamy, że nasz dostęp do morza już obecnie przyczynia się do ożywienia handlu, że drogą przez Gdynię wwozimy i wywozimy liczne towary, że przez handel kraj się bogaci.

2. Polecamy stwierdzić na podstawie mapy Europy, czy są kraje, położone korzystniej od Polski. Dzieci wymieniają Niemcy, Francję, Anglję itd. Który z tych krajów ma najlepsze położenie, o ile chodzi o znaczenie morza dla kraju? — Omawiamy położenie Anglji względem Polski, jak i drogę, którą najwygodniej możnaby z Polski do Anglji pojechać (drogę morską i lądową). Wymierzywszy drogę morską i znając szybkość okrętów, możemy ustalić, ile czasu potrzeba na dojazd do Anglji. Na podstawie mapy objaśniamy nazwy: Wielka Brytanja, Irlandja, Anglja, Szkocja, oraz stwierdzamy nazwy części Atlantyku, przylegających do obu wielkich wysp. Zaznajomienie się z temi nazwami jest konieczne na wstępie do lekcji, ułatwi bowiem znacznie orjentowanie się podczas nauki. Na mapce konturowej zapisujemy nazwy wysp i części mórz.

3. Dlaczego położenie Anglji jest korzystne? — a) Leży przy drodze do Ameryki. Od kiedy droga ta stała się najważniejszą z wszystkich dróg morskich, wychodzących z Europy? — Porównanie: powstawanie wielkich miast nad rzekami jako naturalnemi drogami handlowemi, ważnemi szczególnie przed pobudowaniem linij kolejowych. — b) Bogato rozczłonkowane brzegi. Stwierdzamy, które wybrzeże jest bardziej poszarpane (zachodnie) i wskutek czego (wciskanie się wody morskiej do dolin górskich), że panuje pewna harmonja w rozkładzie zatok, że taki właśnie rozkład jest bardzo korzystny dla handlu. Przypominamy z nauki klasy V: Jednym z powodów, dlaczego Afryka ze wszystkich części świata była najmniej zbadana, to niedostępność dla braku większych zatok. — c) Ujścia rzek kontynentu są skierowane

w stronę Anglji. Na mapie dzieci widzą, że ujścia rzek jakoby były skazane na przyjmowanie statków z towarami za pośrednictwem Anglji i oddawanie towarów własnego kraju kupcom angielskim. Fakt ten utkwi głęboko w pamięci dzieci. Pośrednictwo angielskie na drodze morskiej było ważniejsze przed pobudowaniem kolei. Przypomnienie z nauki historji: Hanza. — d) Położenie wśród morza, zdala od sąsiadów. Anglja mniej niż inne kraje była narażona na niebezpieczeństwo wojny. Przypomnienie: Napoleon I, nie posiadając floty wojennej, nie prowadził wojny z Anglją, mimo, że wszystkie większe państwa Europy zawojował. Wojna niszczy dorobek długich lat. Skutki np. ostatniej wojny światowej. Nieszczęśliwe położenie Polski jako przedmurza chrześcijaństwa. — e) Posiada liczne rzeki. Na podstawie mapy stwierdzamy, że rzeki te, choć krótkie, muszą być bogate w wodę, bo powstają u stóp gór, muszą się nadawać do żeglugi, bo płynąc nieomal przez całą długość w nizinach, mają spadek powolny, że sięgają w głąb kraju, tworząc naturalne i tanie drogi do brzegów morskich, i że źródła ich leżą niezbyt oddalone od siebie.

4. Jaki wpływ wywarło takie położenie kraju na zatrudnienie mieszkańców? Przypomnienie z historji: mieszkańcy Grecji, kraju bardzo silnie rozczłonkowanego, trudnili się przeważnie handlem, zdobywali kraje położone nad morzem Śródziemnem, i zakładali osady czyli kolonje. Dzieci odpowiedzą na powyższe pytanie bez trudności. Będzie trzeba tylko uzupełnić, że do najstarszych zajęć należy w Anglji rybołóstwo.

5. Dlaczego angielski handel mógł przybrać tak wielkie rozmiary? (czyli: Co stanowi przedmiot handlu angielskiego?) — Chcąc otrzymać odpowiedź na to pytanie, staramy się dzieci naprowadzić zapomocą analogji do kraju ojczystego. Dlaczego Polskę można nazwać krajem rolniczym? Dlaczego właśnie rolnictwo ma powodzenie w Polsce? Z dawniejszej nauki wiecie, w których częściach Polski uprawia się rolnictwo? Wskażcie je na mapie! Jak części te przedstawiono na mapie? Czy i w Anglji rolnictwo ma podobnie wielkie obszary jak w Polsce? (Mniejsze, kraj górzysty.) Które okolice Polski są uprzemysłowione? Jak okolice te wyróżniono na mapie? (Mapa wykazuje większe nagromadzenie miast, co świadczy o gęstem zaludnieniu, okolice rolnicze zaś są rzadziej zaludnione; przemysł skupia na małych przestrze-

niach wielu mieszkańców.) Rzut oka na mapę Anglji pouczy nas, że i tam tak jest. Poza tem mapa w owych miejscach wykazuje góry. Dzieci więc odpowiedzą, że Anglja — to kraj uprzemysłowiony. Należy tylko uzupełnić, co umożliwiło powstanie wielkiego przemysłu angielskiego, a więc podać, co zawiera w sobie ziemia, dokoła których miast skupiły się różne rodzaje przemysłu i że surowce sprowadza się częściowo z zagranicy i z zamorskich krajów (bawełny, wełny, jedwab, len), a będzie odpowiedź gotowa na pytanie: dlaczego handel angielski przybrał tak wielkie rozmiary?

6. Jak korzystne położenie i bogactwa przyrodzone wpłynęły na stanowisko Anglji wśród państw? — a) Wczesne uprawianie żeglugi popędziło Anglików do krajów naówczas jeszcze „bezpańskich“. Tam zakładali kolonje. Na mapie planiglobów polecamy dzieciom wskazać i nazwać kolonje angielskie. Z nauki w klasie V pamiętają dzieci, w jakich strefach kraje te leżą, znają też roślinność i zwierzostan tak, że będzie potrzebne małe uzupełnienie co do skarbów podziemnych, by dzieci zrozumiały, jaką wartość kolonje te posiadają dla kraju macierzystego. Dodać należy o stosunku tych kolonij do Anglji europejskiej. Kolonje dostarczają surowców i są rynkiem zbytu dla przemysłu krajowego. b) Anglicy posiadają przejścia przez główne cieśniny morskie. Stwierdzamy to na mapie. Jakie znaczenie mają te przejścia dla handlu angielskiego? (Opanowanie w czasie wojny, składnice węgla i prowiantu.). c) Centralne: Decydujące stanowisko Anglji w sprawach międzynarodowych, dyktowane oczywiście względami na własną korzyść.

7. Czy Anglja, posiadając tak wielkie bogactwa, jest niezależna od innych krajów? Kraj liczy około 50 miljonów mieszkańców, Polska 30 miljonów. Porównać oba kraje co do powierzchni. Stąd wniosek: Kraj mniejszy od Polski ma więcej mieszkańców. Jakie stąd zapotrzebowanie? — Czy kraj wyżywić może tak liczną ludność? (Musiałby być nadzwyczaj urodzajny i nadawać się wyłącznie dla rolnictwa.) Czy jednak Anglja ma warunki korzystne dla rolnictwa? (Klimat cieplejszy od polskiego: wpływ morza i prądu ciepłego; zimy w południowej i zachodniej części kraju i na Irlandji niema, łąki przez cały rok zielone, a jednak dużo powierzchni górzystej, w północy zimnej.) Zapotrzebowanie

żywności: mięso, masła, jajka, zboże. Są i wzorowe gospodarstwa. Wielkie przestrzenie zamieniono na pastwiska: koń angielski.

8. Gdzie się skupiają bogactwa kraju? (Londyn i miasta przemysłowe i portowe.)

9. Czy w Anglji nie brak i okolic ubogich? — (Górzysta Szkocja z ubogą ludnością pasterską i rybacką.)

10. Anglja a Polska. Co sprowadzamy z Anglji? (Maszyny do zakładów przemysłowych i wełny.) Czego Polska dostarcza Anglji? (Drzewa, cukru, jajek, mięsa, przetworów ropy i nasion.) W roku 1925 wywóz towarów polskich do Anglji przedstawiał wartość około 115 miljonów złotych, przywóz z Anglji zaś 133 miljonów złotych, (por. Cezak, Geografja gospodarcza). — Polska współzawodniczy z Anglją na rynku węglowym w krajach Europy północnej.

Rogoźno, Wlkp. Aleksander Urbański.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Jak się staram, by dzieci przyzwyczajać do prawdomówności?

Przedewszystkiem staram się dociec przyczyn, dla których dzieci mijają się z prawdą. Przyczyn tych jest dużo, stąd i kłamstwa bywają rozmaite. Zależnie od tego, czy dziecko zdaje sobie sprawę lub nie z tego, dlaczego kłamie, rozróżniam kłamstwa świadome i nieświadome, które zwalczać trzeba, bowiem prawdomówność zaczyna się dopiero tam, gdzie kłamstwo zostało wyrugowane.

Ponieważ na kłamstwa nieświadome składają się takie przyczyny jak fantazja zbyt bujna (która zaciera granicę między prawdą i nieprawdą), brak dokładnego wyobrażenia o pewnych rzeczach, sugestja itp., przeto starać się będę budzić silne poczucie rzeczywistości przy każdej nadającej się do tego okazji, wskazując na fałsz w każdym nieprawdziwym sądzie dziecka, wyrabiając możliwie dokładne i jasne wyobrażenia przez naukę poglądową; unikać będę pytań sugestywnych, chyba dla zwrócenia uwagi dzieci na to zjawisko, któremu każdy człowiek w pewnym stopniu i warunkach podlega.

Często lekceważy się kłamstwa nieświadome u dzieci, wychodząc z błędnego założenia, że przecież one szkody nie przynoszą. Nie przynoszą jej, jeśli chodzi o bezpośrednie skutki tego rodzaju „mijania się z prawdą", jeżeli jednak chcemy wyrobić silne poczucie, a nawet umiłowanie prawdy, to w każdym razie rozpoczynać należy od zwalczania kłamstw nieświadomych.

Trudniejszą rzeczą jest zwalczać kłamstwa świadome. W tym wypadku potrzeba już bardzo subtelnego taktu pedagogicznego i dużo umiejętności ze strony nauczyciela, aby sam (świadomie czy nieświadomie) nie bywał rzeczywistym

winowajcą kłamstwa, które uczeń popełnia. Będzie niemałą zasługą nauczyciela w kwestji wyrabiania przyzwyczajenia do prawdomówności, jeżeli dziecku nie da żadnej sposobności do kłamstwa. Oto dziecko chce się przypodobać nauczycielowi, opowiada mu rzeczy niestworzone, jeżeli on się na tem nie pozna i przyzwala. Zachodzą wypadki mniej lub więcej drażliwe, dziecku wstyd wyznać prawdę wobec klasy (nie wobec nauczyciela, jeżeli ma do niego zaufanie); tymczasem jak często lekceważy się silne uczucia społeczne (wstyd, ambicję) u dziecka, odwołując się do (zwykle słabego) poczucia prawdy, żądając przykrych wyznań nie na osobności, ale w obecności całej klasy.

Okazję do kłamstwa dają również niedostateczna kontrola zadań domowych oraz wypracowania na pewne tematy, które wymagają zbyt dużej szczerości od dziecka, zwłaszcza jeżeli chodzi o dzieci starsze, które są z natury mniej szczere od młodszych. Unikam takich tematów, zwłaszcza gdy nie posiadam możności skontrolowania stopnia prawdomówności dziecka w danej pracy.

Natomiast będę wyrozumiały na winy szczerze i dobrowolnie wyznane (prawda, wymuszana zgrozą, nie przyzwyczaja do prawdomówności); a już stanowczo nie odmówię dziecku mego zaufania (choćbym je podejrzywał o kłamstwo), gdy nie mam możności wykazania mu jego domniemanego kłamstwa, bowiem wzajemne zaufanie i miłość są bardzo ważnemi czynnikami w przyzwyczajaniu do prawdomówności.

Ponieważ nietylko słowa są wyrazem myśli, przeto zwalczać i unikać należy wszelkiej przesady i sztuczności w ruchach, geście, tonie itd. u dzieci, aby przyzwyczaiły się do objawiania na zewnątrz tylko tego wszystkiego, co naprawdę we wnętrzu ich duszy się mieści.

Atoli wszystkie powyższe (negatywne) środki nie mogą być wystarczające. Bez osobistego przykładu nauczyciela, głęboko miłującego prawdę, dzieci nie będą przyzwyczajały się do prawdomówności w szkole.

I tu nasuwa mi się kwestja „niewiedzy" oraz „omyłek" nauczyciela wobec dzieci. Wiadomo, że pedagogika nowoczesna żąda, aby dzieci stawiały nauczycielowi zapytania o różnych rzeczach, które je w danej chwili interesują. Nauczyciel jednak encyklopedją chodzącą nie jest. Są szczegóły, których w danej chwili nauczyciel w pamięci nie posiada — ale wobec dzieci wstydzi się przyznać do tego („gwoli autorytetu", który rzekomo mógłby ucierpieć).

Cóż czynić?

Otóż nawet w takich chwilach, sądzę, umiłowanie prawdy przez nauczyciela nie powinno doznawać uszczerbku. Nie wolno mu okazywać swego zaambarasowania, a co gorsza, niechęci wobec pytającego. Przeciwnie, odpowiednią pogadanką okolicznościową należy możliwie wcześnie przygotować umysły dzieci do tego, że może przypadkiem zdarzyć się zapytanie, na które nauczyciel nie będzie mógł natychmiast odpowiedzieć, bo są rzeczy, które zczasem ulatują z pamięci, lub mogą być zapytania, nie będące w związku z daną lekcją, czy przedmiotem nauczania. Dzieci rychło i łatwo rozumieją, zwłaszcza gdy zachodzić będą liczne zapytania, że dla braku czasu, bądź też „w imię prawdy i ścisłości", niektóre odpowiedzi nauczyciela muszą zostać odłożone niekiedy do dnia następnego. W konkretnym przypadku może nauczyciel np. powiedzieć: „Po-

nieważ nie chciałbym się przypadkiem mylić, przeto zobaczę to sobie w domu i opowiem wam jutro dokładnie".

Tak postępując, uniknie nauczyciel ew. sprostowania „omyłki" świadomej przez dzieci, co zwykle bywa srogim ciosem w istotne podstawy autorytetu.

Stosunek nauczyciela do dzieci, oparty na zaufaniu i miłości wzajemnej, nietylko przyzwyczaja je do prawdomówności, ale jest równocześnie istotną podstawą naszego autorytetu, zwłaszcza wtedy, kiedy dla dziecka kończy się „nauczyciel, ten człowiek idealny", a jego miejsce zajmuje odtąd obraz człowieka zwykłego, ale szczerze oddanego swej ukochanej dziatwie.

Dbajmy o to, aby ewolucja od wyobrażenia idealnego nauczyciela do jego obrazu realnego, dokonywała się stopniowo (bowiem dokonać się musi) w umysłowości dziecka, a im wcześniej i gruntowniej je do tego uzdolnimy, tem bardziej zbliżamy je do ideału prawdy.

U w a g a: Zainteresowanych bliżej kwestją kłamstwa, jako problemu wychowawczego, odsyłam do prac Dr. Fr. Foerstera:

1. „Wychowanie człowieka";
2. „Szkoła i charakter".

Krotoszyn (Wlkp.). J. Fietz.

* * *

Prawdę mówi ten, kto prawdę miłuje, kto się kłamstwem brzydzi i kłamać się boi. Uczę zatem dziecko prawdę kochać a kłamstwem się brzydzić i tak przyzwyczajam je do prawdomówności.

Chcąc, żeby dziecko prawdę pokochało, muszę je przekonać, ż e s a m p r a w d ę m i ł u j ę. Nie mogę nawet najmniejszem odcieniem dać dziecku poznać, że się z prawdą mijam. Pamiętać wychowawcom należy, że dziecko jest więcej na wszystko wrażliwe, aniżeli przypuszczamy. Ono, patrząc nam w oczy, patrzy też na swój sposób w duszę naszą i odgaduje wszystkie zajścia w niej, może dobitniej, jak my to czynimy. To też wielkiej ostrożności trzeba, aby nie uchybić prawdzie wobec dziecka, bo dziecko, spostrzegłszy naszą nieszczerość, prawdy nie pokocha. Wychowawca musi się kłamstwem rzeczywiście brzydzić, jeżeli chce w dziecku obrzydzenie i wstręt do kłamstwa obudzić. Dziecko musi widzieć, jak nauczyciel, schwyciwszy jedno z dzieci na kłamstwie, boleje w duszy nad przestępcą, jak litość nad niem okazuje, a jak wszelkich środków nawet stanowczych używa, aby kłamcę poprawić, musi patrzeć, jak wychowawca ostrej wymaga pokuty za popełnione kłamstwo i jak długo obserwuje winowajcę, zanim mu winę zapomni i zaufanie do niego poweźmie.

Aby poznać duszę dziecka, trzeba nam do tego wiele przenikliwości. Dziecko choć prawdomówne, szuka jeszcze nieraz sposobu, jakby wychowawcę swego podejść i czasem nawet bez złej woli okłamuje go. Tu trzeba kłamstwu zapobiec i nie dopuścić do tego, aby dziecko zdążyło nieprawdę powiedzieć. Z wszelką skrupulatnością dochodzić trzeba przyczyn, które dziecko na ubocze sprowadzają i dać mu odczuć, że się mu nie dowierza, a dziecko będzie się strzegło kłamać, gdy czuje, że wychowawca poznał, iż iść chciało na manowce. Trzeba umieć wejrzeć w duszę dziecka, a ono znów musi odczuć, że niema zasłony w swej duszy, za którąby nauczyciel nie wejrzał i trzeba nie dopuścić do najmniejszego, choćby jednorazowego kłamstwa. Skoro dziecko odczuje, że

się umie ukryć z klamstwem swojem przed wychowawcą, będzie używało strusie metody, będzie się kryło z kłamstwem, a jednak będzie kłamało.

Znałem matkę, o której wiem, że wychowała dzieci swe na ludzi prawych, a tak je w młodości prawdomówności uczyła: Jeżeli potrzebowała od dziecka jakiegoś orzeczenia, lub świadectwa, to się najpierw przekonała, czy ono prawdę szczerą wyzna, a wtedy pozwoliła się zbliżyć dziecku do siebie, tchnąć sobie w twarz i mówić. Gdy dziecko wypowiedziało, co w sercu czuło, a matka skonstatowała prawdę, przygarnęła je do siebie i okazując swą radość, twierdziła, iż prawdę już z tchnienia jego poznała. Dziecku, do którego prawdomówności miała wątpliwość, mówić nie pozwoliła, tłumacząc, że z tchnienia jego chęć do kłamstwa wyczuła. W taki sposób owa matka, nie zrażając do siebie dziecka, zagrodziła kłamstwu drogę i z dzieci swych zrobiła ludzi prawych, prawdę kochających. Czyby nauczyciel nie mógł też — nie tego naturalnie — ale podobnego fortelu użyć do wzbudzenia w dzieciach prawdomówności? Ja niejednokrotnie podstępów używam do zapobieżenia kłamstwu i dobrze na tem wychodzę.

Posługuję się też do naprowadzenia dzieci na drogę prawdomówności bardzo często opowiastkami, a choćby zmyślonemi, u małych dzieci przedewszystkiem, zwracając ich uwagę na nagrody, jakie osięgają prawdomównością, a jak dotkliwa kara spotyka kłamców. U dzieci starszych biorę przykłady z Pisma św., z naszej historji, a nawet z historji obcej, przytaczając np. prawdomówność Waszyngtona i innych i wskazuję, dokąd zaprowadziła ludzi prawdomówność a dokąd kłamstwo. A można przecie przykłady z życia powszedniego stawić dzieciom przed oczy, wskazując im ludzi prawych, ich czyny i owoce tychże, a także wskazać na kłamcę, z którego stał się złodziej, zbrodniarz i na jego smutny koniec.

Do prawdomówności przyzwyczajam dzieci jeszcze w ten sposób, że powoduje je do przyznania się do winy, choćby przestępstwo jak najgorszej było natury. Dziecko musi wiedzieć, że gdy się przyzna szczerze, iż coś złego uczyniło, to nie będzie karane, ale wychowawca okaże się dlań pobłażliwym, przygarnie je do siebie i wnet puści w niepamięć jego zły postępek, nie będzie go nim zawstydzał, ani na to pozwoli, by inne dzieci to czyniły. Bierzmy tu przykład z Zbawiciela i Jego postępowania wobec Marji Magdaleny, a i my duszę dziecka pozyskamy, aby jej nigdy nie puścić na zatracenie. Inaczej zaś trzeba sobie postąpić z dzieckiem, które skłamało, albo winę swego czynu innym przypisuje. Takiemu dziecku trzeba dać odczuć całą ohydę jego postępku, trzeba ostro przeciw niemu wystąpić, a nawet przed użyciem dotkliwej kary cielesnej się nie cofać, gdy sumienie, mimo zakazów, taką dyktuje.

Tak wychowuję dzieci w prawdomówności od 46 lat, tak je wychowywałem, kiedy jeszcze dzieci deklamowały i śpiewały: „Ich bin ein Preusse" — tu wiedziały, że kłamią — i tak postępuję dzisiaj, gdzie doprawdy trzeba nam nauczycielom wielką toczyć walkę z rozpowszechnionem kłamstwem, tą wielką bolączką czasu naszego. Tuszę, że przyczyniłem się, choć w małej mierze do wychowania niejednego prawego charakteru i jeszcze dziś nauczę niejedno dziecko prawdę pokochać, a kłamstwa się wystrzegać.

Barcin, (woj. poznańskie). J. Wrzesińsk.

PORADNIK BIBLJOGRAFICZNY.

JAKIEMI DROGAMI WINNO IŚĆ DALSZE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI GEOGRAFJI?

Od czasów Kanta i Bretiusa rozpowszechnia się i popularyzuje pogląd, że każdy człowiek oświecony winien posiadać gruntowną wiedzę geograficzną — jako niezbędny składnik jego kultury umysłowej. Tem samem wybija się geografja w szkole coraz wyraźniej na czoło głównych przedmiotów ogólnokształcących, a zarazem głównych przedmiotów nauczania. Szczególnie jednak ważna rola przypada geografji we współczesnej szkole polskiej i w kształceniu nowożytnego Polaka, to też problem kształcenia nauczycieli geografji i kształcenia sfer nauczycielskich w geografji uważać musimy za jedno z najdonioślejszych zagadnień, jakie stoi przed społeczeństwem polskiem. A problem to tem pilniejszy i bardziej piekący, gdyż w seminarjach nauczycielskich znaczna większość nauczycieli geografji nie posiada jeszcze fachowego przygotowania. Wypływa stąd uzasadniony wniosek, iż dalszej nad sobą pracy w geografji potrzebują nietylko ci nauczyciele, którzy wybierają geografję jako swój główny przedmiot kształcenia, ale i ci wszyscy, którzy w którejkolwiek klasie podejmują się nauczania tego ważnego przedmiotu. Wiedza geograficzna bowiem w ostatnich dziesięcioleciach rozwinęła się tak bujnie, geograficzne metody badań i metody nauczania zostały tak gruntownie pogłębione, zaś środki dydaktyczne tak wszechstronnie udoskonalone, że w dzisiejszej szkole może podjąć się nauczania geografji tylko ten nauczyciel, którego przygotowanie geograficzne jest naprawdę gruntowne i rzetelne.

Jaka ku temu droga?

Podstawowem zagadnieniem jest zapoznanie się z metodami badawczemi, któremi posługuje się geografja jako nauka. Jak wiemy, są dwie metody badawcze, więc obserwacja pośrednia i obserwacja bezpośrednia. Obserwacja pośrednia jest szkołą przygotowawczą w studjach geograficznych, a polega na korzystaniu z doświadczeń i obserwacyj, poczynionych przez inne osoby. Należą do nich: a) bogata literatura geograficzna, zawarta w licznych rozprawach i dziełach naukowych, b) mapy i zdjęcia

kartograficzne a w szczególności mapy topograficzne i geologiczne, c) dane statystyczne, spostrzeżenia meteorologiczne, hydrograficzne i inne. Formą obserwacji bezpośredniej są również informacje na miejscu, z których korzysta się tylko wtedy, gdy zostaną stwierdzone przez obserwację bezpośrednią. Podstawą geograficznego badania jest atoli i pozostanie przedewszystkiem obserwacja bezpośrednia i na niej opiera się cała geografja. Zatem najważniejszem zadaniem geografa jest obserwacja krajobrazów i jego składowych elementów. Wszelkie spostrzeżenia przeprowadza się w czasie podróży badawczych, przyczem korzysta się z podstawowych dzieł poprzednich badaczy i przeprowadza dokładne obserwacje poszczególnych składników krajobrazu, ich rozmieszczenia przestrzennego i wzajemnych związków. W krainach nieznanych zasięga geograf informacji na miejscu, wykonywa zdjęcia i pomiary, bada przedmioty geograficzne, ich związki i stosunki przestrzenne. Dalszą częścią pracy naukowej jest myślowe przetrawienie poczynionych obserwacyj, a następnie przedstawienie wyniku poczynionych spostrzeżeń.

Powyższem zagadnieniem zajmuje się prof. St. Pawłowski w artykule: „O metodach geografji jako nauki i metodach nauczania geografji". (Czasopismo Geograficzne, 1928). Prof. *Pawłowski* wyróżnia trzy metody, jakiemi może posługiwać się myślenie geograficzne, więc metodę indukcyjną, metodę dedukcyjną i metodę interpretacji. Metoda indukcyjna, stosowana szeroko w naukach przyrodniczych, ma pełne zastosowanie również w geografji. Tu jednak szczególne usługi oddaje indukcja porównawcza, która zbiera i ustala fakty, bada ich rozmieszczenie przestrzenne, porównywa ze sobą zjawiska podobne, chociażby nawet bardzo odległe, ogarnia całą kulę ziemską. Zastosował ją w geografji *Peschel*. Indukcja porównawcza umożliwia rozbudowę systematyki geografji, wykrywa związki funkcyjne, stwarza wreszcie podstawy do ustalenia pewnych typów zjawisk. Metoda dedukcyjna, stosowana głównie w naukach abstrakcyjnych a częściowe także w przyrodniczych, ma w geografji raczej zastosowanie uzupełniające, ułatwia mianowicie wyjaśnienie genezy zjawisk geograficznych. *Davis* zastosował ją w mikromorfologji. Z istoty geografji wypływa jednakże, że przeważnie w niej miejsce zajmuje geografja regjonalna. Ta przedstawia tak olbrzymi zbiór

zjawisk, związków i krajobrazów, a wreszcie indywidualnych cech tych zjawisk, że geograficzne myślenie nie może stosować wyłącznie metody indukcyjnej lub wyłącznie dedukcyjnej. Zwłaszcza zasada genetycznego traktowania zjawisk wymaga korzystania z doświadczeń jednej i drugiej metody. Zgodnie z Davisem stosuje się więc kombinację obu metod. Celem więc wyjaśnienia genezy danego zjawiska przyjmuje się — na drodze dedukcji — pewne hipotetyczne założenie. Następnie drogą bezpośredniej obserwacji i w myśl zasad indukcji porównawczej zestawia się przyczyny z faktami i dochodzi do wyjaśnienia genezy zjawiska i jego charakteru. Tę metodę kombinowaną nazwano interpretacją. Chroni ona dedukcję przed fałszywemi wnioskami, a indukcję porównawczą znakomicie uzupełnia.

Metody przedstawienia przedmiotu opierają się na geograficznych zasadach: przestrzenności, koordynacji i przyczynowości. Pierwsze miejsce zajmuje metoda przestrzennego traktowania zjawisk geograficznych. Stosunki przestrzenne przedstawia się zapomocą kart geograficznych i przyjętych ogólnie znaków konwencjonalnych; stosunki ilościowe uzmysławia się zapomocą wykresów, diagramów i zestawień liczbowych; zagadnienia morfologiczne przedstawia geografja zapomocą diagramów blokowych i przekrojów; rysunek i fotografja oddają również nieocenione usługi. Wreszcie zasada historyczna wprowadza do geografji pierwiastek czasu; zjawiska geograficzne rozważa się nietylko w ich przestrzennem rozmieszczeniu ale także w ich rozwoju historycznym. Ważne miejsce zajmuje również metoda geograficznego opisu. Geografja uznaje tylko opis genetyczny, posługuje się zarówno analizą jak syntezą, a krajobrazy przedstawia w ich rozmieszczeniu regjonalnem.

Nauczyciel geografji winienby zatem wpracować się teoretycznie — i co najważniejsze — także praktycznie w geograficzne metody badawcze, albowiem z nich wypływają również metody nauczania geografji. Odnośna literatura polska jest obecnie już dość bogata. W szczególności bogaty materjał podstawowy zawierają: 1. *M. Mścisz*: Zarys metodyki geografji — wydanie II. (w druku), 2. *St. Niemcówna*: Dydaktyka geografji, 3. *St Pawłowski*: O metodach geografji jako nauki i metodach nauczania geografji.

Równolegle z wpracowywaniem się w metody badawcze winno iść poznanie geografji jako nauki, wgłębienie się w istotę geografji, poznania podziału tej nauki i jej nauk pomocniczych, a także zaznajomienie się z historją rozwoju geografji jako umiejętności. Geografja stoi na pograniczu nauk przyrodniczych i humanistycznych, a posiada charakter dualistyczny. Wychodzi od ziemi a zmierza do człowieka. Geografję dzielimy na ogólną i szczegółową. Geografja ogólna daje rzut oka na geograficzne zjawiska na całej kuli ziemskiej, które ona zdaje się obserwować jakoby zboku. Geografja szczegółowa patrzy jakby zgóry na rozmieszczenie zjawisk, zbiera i gromadzi właściwy materjał geograficzny. Wyróżnia się w niej trzy działy: geografję regjonalną, geografję gospodarczą i geografję historyczną. Natomiast geografja ogólna daje systematykę zjawisk, przyczem dąży do gatunkowego ich rozgrupowania i uporządkowania. Stanowi i podbudowę i syntezę materjału geograficznego. Wyróżniamy w niej podział zasadniczy na cztery części, tj. na geografję matematyczną, fizyczną, biologiczną i geografję człowieka. Niektóre działy geografji rozwinęły się już w nauki obszerne i wydzieliły z siebie niejako poddziały drugiego rzędu. Tak np. z morfologji wydziela się odrębna nauka mikromorfologja, tj. nauka o formach małych. Bogato wykształciła się hydrografja, z której wydzielają się następujące nauki: a) oceanografja, (nauka o oceanach); b) potamologja (o rzekach); c) hydrologja (wody gruntowe i błota); d) limnologja (nauka o jeziorach); e) glacjologja (nauka o lodach i lodowcach). Wielki zakres geografji jako nauki sprawia, że geografja posługuje się licznemi naukami pomocniczemi i to takiemi, w których tkwi pierwiastek geograficzny. Należą tu: geologja, geografja matematyczna i kartografja, meteorologja, botanika i zoologja, etnografja, socjologja, statystyka i antropologja.

Drugim podstawowym działem pracy adepta geografji jest opanowanie materjału rzeczowego geografji ogólnej i geografji regjonalnej, a częściowo także i gospodarczej. Bardzo ważną potrzebą jest gruntowne opracowanie działów geografji ogólnej. Zalecić tu można następujące podręczniki polskie: 1. *De Martonne-Pawłowski*: Zarys geografji fizycznej. 2. *Pawłowski-Mścisz*: Geografja ogólna dla seminarjów nauczycielskich. 3. *W. Nałkowski*: Geografja fizyczna. W tym dziale główny nacisk należy położyć

na opracowanie geologji, morfologji i kartografji. Materjał geologiczny pogłębić można przez opracowanie dzieła: *Friedberg*: Zasady geologji. Wiadomości z kartografji i morfologji — w zakresie potrzeb szkoły średniej i powszechnej — są zawarte w pracy: *M. Mścisz*: Zarys metodyki geografji, wyd. II. (wyjdzie w listopadzie 1929). Należałoby tu również zaznajomić się z pracami następującemi: 1) *T. Szumański*: Zasady kartografji i 2) *S. Karczewski*: Geologja i mineralogja w szkole średniej.

Dział geografji regjonalnej jest bardzo bogaty. Osią pracy winna być geografja Polski, zalecić zaś tu można tylko te podręczniki, które są opracowane w myśl zasad geografji wyjaśniającej, a w geograficznym opisie uwzględniają w całej pełni genetyczny punkt widzenia. Należą tu: 1. *St. Lencewicz*: Kurs geografji Polski. 2. *M. Mścisz*: Geografja Polski dla szkół średnich ogólnokształcących. 3. *St. Pawłowski*: Geografja Polski (wydanie z roku 1917). 4. *Smoleński*: Krajobraz Polski. — Geografję kontynentów i oceanów wystarczy opracować na podstawie dzieł *Fuchsa* i *Pawłowskiego*. Jest rzeczą oczywistą, że głównym środkiem poglądowym przy opracowywaniu geografji regjonalnej są mapy i atlasy. Do dyspozycji mamy: *E. Romer*: Powszechny Atlas Geograficzny; *E. Romer*: Atlas Polski Współczesnej; *Korbel-Sawicki*: Atlas Geograficzny. Ponadto są atlasy krajoznawcze, ścienne mapy Polski i ścienne mapy województw, ścienne mapy kontynentów i poszczególnych krajów europejskich.

Dalszym działem pracy nauczyciela-geografa jest gruntowne wyrobienie metodyczno-dydaktyczne. Oczywiście podstawowem żądaniem jest zaznajomienie się z metodologją ogólną i psychologją szkolną, co zresztą zostało rozstrzygnięte przez organizację Wyższego Kursu Nauczycielskiego. Na tem dopiero podłożu może się rozwijać praca nad poznaniem metod nauczania i środków dydaktycznych, w geografji stosowanych. W nowożytnej geografji stosujemy różne metody nauczania, a możnaby je podzielić na metody zasadnicze i szczegółowe. Metody zasadnicze wykreślają ogólne drogi postępowania przy traktowaniu pewnego całokształtu przedmiotu. Zaliczamy tu metodę syntetyczną, analityczną i kombinowaną (syntetyczno-analityczną). Metody szczegółowe wkraczają w szczegółowe traktowanie zagadnień geograficznych, względnie dotyczą pewnych działów geografji. Tu należą: metoda

opisowa i wyjaśniająca, metoda obserwacji bezpośredniej i pośredniej, metoda krajoznawcza, metoda empiryczna i genetyczna, indukcyjna i dedukcyjna. Do metod szczegółowych zaliczyć należy i formy nauczania, więc heurezę, dialog, wykład, ćwiczenia, wycieczki.

Niedawne to były czasy, gdzie nauczyciel geografji nie miał do pomocy żadnych prac polskich z zakresu metodyki i dydaktyki geografji. Obecnie czasy te się zmieniły. Dziś posiadamy już szereg poważnych pism nauczycielskich, które zamieszczają rozliczne i nieraz bardzo cenne artykuły z zakresu metodyki i dydaktyki geografji. Nadto istnieje kwartalnik, poświęcony specjalnie sprawom nauczania geografji. (Czasopismo Geograficzne, organ Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji.) Jest wreszcie wiele prac większych, z których zwłaszcza dwie ujmują całokształt zagadnień, więc: 1. *M. Mścisz*: Zarys metodyki geografji (dla nauczycieli geografji w seminarjach i w szkolnictwie powszechnem). 2. *St. Niemcówna*: Dydaktyka geografji (1929). Ponadto w jesieni 1929 ukaże się obszerna praca podpisanego: Metodyka Geografji dla nauczycieli szkół średnich i powszechnych, obejmująca całokształt zagadnień metodyczno-dydaktycznych i programowych polskiej szkoły powszechnej i średniej. Ponadto wiele cennego materjału informacyjnego zawierają programy nauczania, oraz prace: Grotowskiej, Hrabyka, Jezierskiego, Milaty, Nałkowskiego, Niemcówny, Polaczkówny, Sawickiego i i.

Dalsze wreszcie kształcenie się nauczycielstwa szkół powszechnych winno iść po linji współudziału w kursach dokształcających. Odrębny charakter mają Wyższe Kursy Nauczycielskie, którym też poświęcamy osobny artykuł. Konieczne jest stworzenie pewnych ośrodków pracy, jakiemi mogą się stać oddziały Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji, oraz czynny współudział w pracach oddziału, który winien utrzymywać stały kontakt z najbliższym ośrodkiem uniwersyteckim. Bezwzględnie są potrzebne podróżowania i wycieczki zbiorowe, prowadzone przez wybitnych fachowców. Prenumerata pism fachowych i współudział w zjazdach geograficznych — to są potrzeby, na które należy kłaść nacisk. W poszczególnych rejonach powiatowych winna znaleźć urzeczywistnienie jak najściślejsza współpraca z nauczycielstwem szkół średnich — szczególnie na terenie Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji.

Do ważnych zagadnień należy wkońcu zaznajamienie się z podręcznikarstwem szkolnem dla szkół powszechnych. Dział to stosunkowo bogaty. I tak:

1. dla oddziału III są podręczniki Pawłowskiego, Radlińskiego i Sawickiego,
2. dla IV klasy: Łaganowskiego, Mścisza, Radlińskiego i Sawickiego,
3. dla V „ : Mścisza (wdruku), Radlińskiego i Sawickiego,
4. dla VI „ : Radlińskiego i Sawickiego,

zaś dla klasy VII istnieją liczne podręczniki nauki o Polsce współczesnej i ostatnio przez prof. Pawłowskiego wydana: Geografja Polski (1929).

Szczegółowego zestawienia prac naukowych, metodyczno-dydaktycznych i podręczników szkolnych tu nie zamieszczam. Tego rodzaju zestawienia mieszczą się w dwu ostatnich publikacjach: 1. St. Niemcówna: Dydaktyka geografji i 2. M. Mścisz: Metodyka geografji, wyd. II (1929).

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

GEOGRAFJA.

K. Bzowski: *Geografja w postaci zadań, ćwiczeń i zagadnień.* (Dostosowana do programu klasy I i II szkół średnich i III, IV i V szkół powszechnych.) Część I. Księgarnia M. Arcta — Warszawa 1927. 8°. Str. 123 + 3 nlb.

Treść: Plan i mapa. Oznaczenie wysokości i mapy warstwicowe. Krótka wędrówka po ziemiach polskich. Mapa Europy. — Kulistość ziemi. Ukształtowanie pionowe lądu. Ruchy ziemi. Atmosfera i klimat. Życie roślinne i zwierzęce na kuli ziemskiej. Człowiek na kuli ziemskiej.

Dziełko to jest książką pomocniczą dla nauczyciela, szczególnie postępowego, ponieważ widać w niem próbę oparcia nauczania geografji na bezpośredniej obserwacji rzeczywistości ziemskiej w okolicy miejsca zamieszkania ucznia, na łączeniu nauczania z wykonywaniem pewnych czynności przez samego ucznia tak, jak tego żąda metoda „szkoły pracy“.

K. Bzowski: *Nauka o Polsce współczesnej.* Wydanie V poprawione z licznemi rysunkami i mapkami. Księgarnia M. Arcta — Warszawa 1926. 8°. Str. 183.

Treść: Położenie i granice. Ukształtowanie powierzchni. Klimat. Wody. Zasoby mineralne. Roślinność. Świat zwierzęcy. Ludność. — Górski pas południowy. Wyż Polski. Niż Polski. — Wytwórczość Polski. — Ustrój państwowy i życie społeczne. — Duchowy dorobek Polski.

Z. Cichocka: *Geografja gospodarcza ziem polskich.* Podręcznik dla średnich szkół zawodowych. Skład główny: Dom Książki Polskiej — Warszawa, Plac 3-ch Krzyży. 1929. 8°. Str. 236.

Treść: Dane geograficzne: Położenie kraju, granice, obszar. Struktura fizyczna. Ludność. — Życie gospodarcze: Rolnictwo. Gospodarstwo leśne. Hodowla. Górnictwo. Przemysł. Drogi. Handel zagraniczny. Bilans płatniczy.

J. Cezak: *Geografja gospodarcza* wraz ze statystyką życia współczesnego. (66 map i wykresów.) Wydanie II powiększone. Skład główny: Dom Książki Polskiej — Warszawa 1927. 8⁰. Str. 382. Zł 5,80.

Podręcznik niniejszy obejmuje tak geografję gospodarczą ogólną, jak i szczegółową, które autor, w odróżnieniu od innych prac, połączył w jedną całość, rozkładając materjał naukowy podług dziedzin życia gospodarczego, przez co otrzymuje się wyraźniejszy obraz jego całokształtu.

J. Domaniewski: *Zarys geografji zwierząt* z 200 ilustracjami w tekście. Nakład Gebethnera i Wolffa — Warszawa. 8⁰. Str. 266.

Treść: Rozwój geografji zwierząt. Zasady systematyki i ich znaczenie dla geografji zwierząt. Geograficzne rozmieszczenie różnych grup państwa zwierzęcego. Wpływ czynników zewnętrznych na życie i geograficzne rozmieszczenie zwierząt. Przystosowanie zwierząt do środowiska oraz wzajemny stosunek zwierząt w jednem środowisku zamieszkałych. Rozprzestrzenianie się zwierząt, ich rozwój w czasie i wymieranie. Wędrówki zwierząt. Historyczne czynniki warunkujące obecne rozmieszczenie zwierząt. Geografja zoologiczna. — Królestwo Arktogei: Kraina holarktyczna, sonorska, madagaskarska, etjopska, orjentalna. Królestwo Netogei: Kraina australijska, australo-malajska, polinezyjska. Spis nazw zwierząt.

Z. Fedorowicz: *Polska.* Krajobraz i człowiek. Wypisy geograficzne. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa. 8⁰. Str. 265.

Treść: Tatry. Beskidy i Pieniny. Kraków i Podkarpacie. Śląsk i Zagłębie węglowe. Wyżyna lubelska. Podole i Lwów. Wołyń. Polesie. Podlasie. Mazowsze. Warszawa. Kujawy. Wielkopolska. Pomorze. Wisła i Gdańsk. Pojezierze pruskie. Płyta litewska.

D. Gayówna: *Geografja.* Krajoznawstwo. Wydanie X ze 118 rycinami i planem Warszawy. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa. 8⁰. Str. 120.

M. Heilpern: *O ziemi, słońcu, księżycu, gwiazdach i innych ciałach niebieskich, czyli o budowie świata, jego początku i końcu.* Wykład popularny zasad kosmografji i kosmogonji dla samouków ze 100-ma rysunkami i portretami. Wydanie V dopełnione i zmienione. Książka polecona przez Min. W. R. i O. P. do egzaminów na nauczycieli wykwalifikowanych. Nakład Gebethnera i Wolffa — Warszawa. 8⁰. Str. 199.

Treść: Czem jest ziemia, na której mieszkamy? Wymiary ziemi i jej ciężar. Ziemia się obraca. Jaka była ziemia niegdyś. Wierny towarzysz ziemi — księżyc. Słońce. Siostrzyce ziemi: planety i ich towarzysze. Komety i meteory. Genjusze myśli. Obce światy. Gwiazdy i mgławice. Skład chemiczny ciał niebieskich. Przeszłość i przyszłość.

W. Jezierski: *Szkolny zakład geograficzny* z 18 rysunkami w tekście. Ks. Atl. — Lwów 1929. 8⁰. Str. 54. (Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna pod redakcją St. Pawłowskiego, prof. geografji Uniwersytetu Poznańskiego.)

Treść: Audytorjum. Sala ćwiczeń lub pracownia geograficzna. Dostrzegalnia astronomiczna. Stacja meteorologiczna. Ciemnica fotograficzna. Ogród szkolny na usługach geografji. Bibljoteka geograficzna.

J. Jurczyński: *Pięć części świata.* Zeszyt do ćwiczeń z geografji, 16 map, 200 zadań. Nakładem autora. Łódź 1926. Zł —,60.

K. Kędzierski: *Początki geografji* w rozmowach i pogadankach ze szczególnem uwzględnieniem geografji Polski (z dołączeniem rycin i map). Wydanie VI powiększone. Nakładem księgarni L. Fiszera w Łodzi 1921. 8⁰. Stron 110 + 10 nlb.

J. Kropidłowski: *Wykresy temperatury,* notowania stanu pogody, siły i kierunku wiatrów, opadów atmosferycznych, oraz opisy wycieczek i rysunki odręczne z geografji. Wydanie VIII. Nakładem księgarni „Wiedza“ w Sosnowcu. Zł —,50.

K. Kwieciński: *Krajoznawstwo Małopolski.* Księgarnia Naukowa — Lwów 1921. 8⁰. Stron 108 + 18 nlb.

Treść: Ruch krajoznawczy w Polsce. Źródła pomocnicze. Piękno widokowe. Przyroda martwa i żywa. Zabytki archeologiczne. Zabytki architektury. Ludoznawstwo. Wymarsz na wycieczkę.

St. Łaganowski: *Geografja.* Część wstępna: Krajoznawstwo dla IV-go oddziału szkoły powszechnej i I-szej klasy gimnazjum. Wydanie III. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1929. 8⁰. Str. 96. Zł 2,20.

Podręcznik ten napisany jest przystępnie i dostosowany do programu ministerjalnego; przy układzie treści uwzględniono w nim główne składniki krajobrazu.

St. Łaganowski: *Przez lądy i morza.* Część II wypisów geograficznych p. t. Ziemia w opisach i obrazach. (Ameryka, Australja, Azja, Afryka.) Wydanie II. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1925. 8⁰. Str. 344.

St. Łaganowski: *Części świata pozaeuropejskie* ze szczególnem uwzględnieniem stosunków gospodarczo-handlowych. Podręcznik geografji dla szkół handlowych i ogólnych. Wydanie II z rycinami i mapami. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1919. 8⁰. Str. 155.

St. Łaganowski: *Geografja* w zakresie szkół średnich. Część wstępna: Krajoznawstwo. Wydanie II. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1923. 8⁰. Stron 99.

St. Majewski: *Krótka geografja powszechna.* Część II (szczegółowa). Pięć części świata, 8 mapek i 107 rycin. Wydanie II poprawione. Nakładem księgarni L. Fiszera w Łodzi 1922. 8⁰. Stron 106 + 8 nlb.

St. Majewski: *Krótka geografja powszechna.* Część III. Geografja Polski. 4 mapki i 58 ilustracyj. Wydanie II poprawione. Nakładem księgarni L. Fiszera w Łodzi 1922. 8⁰. Stron 110 + 8 nlb.

Treść: Opis ogólny: Położenie i granice. Kształt powierzchni. Karpaty. Wybrzeża Bałtyku. Rzeki i jeziora. Klimat. Roślinność. Zwierzęta. Ludność. — Przegląd szczegółowy: Tatry i Beskidy. Podkarpacie. Kotlina Wiślańsko-Sońska. Wzniesienie Lubelskie. Wyżyna Małopolska. Wyżyna Śląska. Wzniesienie Piotrkowsko-Łódzkie. Nizina Wielkopolska. Kujawy. Pojezierze pomorskie. Pojezierze pruskie. Mazowsze. Podlasie. Pojezierze żmudzkie. Pojezierze inflanckie. Płyta Białoruska. Kotlina Poleska. Wzniesienie Wołyńskie. Wyżyna Podolska. Ukraina.

E. Maliszewski i B. Olszewicz: *Podręczny słownik geograficzny* ze szczególnem uwzględnieniem Polski, jej spraw i interesów. Tom I A—Ł z 39 mapkami i figurami w tekście. Tom II M—Ż z 4 mapami oraz 31 mapkami i figurami w tekście. Trzaska, Evert i Michalski — Warszawa (Hotel Europejski). 8⁰. Tom I stron VIII + 712. Tom II stron VII + 772.

A. Milata: *Województwo śląskie.* Podręcznik do domowego użytku uczniów szkół powszechnych i wydziałowych. Nakładem księgarni „Kresy" — Cieszyn 1925. 8⁰. Stron 46 + 2 nlb.

A. Milata i T. Skrzypek: *Geografja Polski* w formie streszczeń i ćwiczeń. Podręcznik do domowego użytku uczniów szkół powszechnych i wydziałowych. Nakładem księgarni „Kresy" — Cieszyn 1925. 8⁰. Stron 83 + 4 nlb.

A. Milata — T. Skrzypek: *Geografja Polski* w formie lekcyj metodycznych. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół powszechnych. Nakładem księgarni „Kresy", Cieszyn 1923. 8⁰. Stron 192.

Treść: Plan nauki geografji. Lekcje: Plan izby szkolnej. Najbliższe otoczenie szkoły. Pagórek i dolina. Nasza rzeka. Wioska rodzinna. Mapa okolicy. Cieszyn. Ludność Cieszyna i okolicy. Dorzecze Olzy. Nasze góry.

Beskidy. Znaczenie historyczne przełęczy Jabłonkowskiej. Życie w naszych górach. Dorzecze Wisły. Zagłębie węglowe. Życie górnicze. Dorzecze Ostrowicy. Śląsk Cieszyński. Klimat. Rolnictwo i chów bydła. Przemysł, handel, drogi. Mieszkańcy śląska Cieszyńskiego. Pszczyńskie i Rybnickie. Polska kraina węglowa. Województwo Śląskie. Ćwiczenia. Ziemie polskie z lotu ptaka. Z biegiem Wisły. Karpaty, Tatry, Pieniny. Pogórze karpackie. Zapadłość Sanocka. Niziny podkarpackie. Kraków. Wyżyna Krakowsko-Częstochowska. Góry Kielecko-Sandomierskie. Wyżyna Nidy. Wyżyna Piotrkowsko-Łódzka. Wyżyna Lubelska. Podole. Lwów. Wołyń. Kraina Wielkich Dolin. Mazowsze. Warszawa. Podlasie. Podlesie. Kujawy. Nizina Wielkopolska. Dolina dolnej Wisły. Żuławy, wybrzeże morskie, Gdańsk. Pojezierze kaszubskie. Litwa. Urzeźbienie i nawodnienie ziem polskich. Klimat. Ludność. Bogactwa naturalne Polski, występujące na powierzchni ziemi. Bogactwa mineralne Polski. W jaki sposób korzystają w Polsce z bogactwa gleby, łąk i pastwisk. W jaki sposób korzystają w Polsce z bogactwa lasów, źródeł mineralnych, wód i piękna przyrody. W jaki sposób korzystają w Polsce z bogactw mineralnych. Handel i środki komunikacyjne. Kultura i oświata. Sąsiedzi Polski. Województwa polskie. Ćwiczenia dla wprawy.

M. Mścisz: *Geografja* dla klasy IV szkół powszechnych z 92 ilustracjami. Podręcznik dostosowany do programu Min. W. R. i O. P. Wydawnictwo M. Arcta—Warszawa 1929. 8⁰. Stron 106. Zł 3.—.

Autor stosuje w książce tej zasady nowożytnej dydaktyki geografji, rozszerza stopniowo widnokrąg ucznia, przerabiając z nim najbliższą okolicę, t. j. powiat i województwo, skąd przechodzi do Polski, Europy i kończy na pojęciu ziemi jako kuli.

W. Nałkowski: *Geografja szkolna.* (Rozumowa.) Część I. Geografja ogólna (astronomiczna, fizyczna, antropologiczna). Wydanie III. Wydawnictwo M. Arcta—Warszawa 1922. 8⁰. Stron 115+10 nlb.

Treść: Przedmiot i podział geografji. Geografja astronomiczna: Kształt ziemi. Ruchy ziemi. Sztuczne przedstawienie ziemi. Geografja fizyczna: Ląd. Woda lądowa i morska. Powietrze. Rośliny i zwierzęta. Geografja antropologiczna: Człowiek, jego stanowisko w przyrodzie, rozprzestrzenienie. Cechy cielesne człowieka w zależności od warunków geograficznych. Cechy duchowe człowieka w zależności od warunków geograficznych. Działalność człowieka w zależności od warunków geograficznych. Miasta i państwa. Geograficzny bieg dziejów.

W. Nałkowski: *Geografja fizyczna.* Wydanie III, przejrzał i uzupełnił L. Sawicki z 139 rysunkami i mapkami w tekście. Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922. 8⁰. Stron XI+260.

Treść: Zasadnicze wiadomości z kosmografji. Powstanie ziemi i jej dzieje. Część ogólna: Skład, pochodzenie i podział skał. Układ skał. Część szczegółowa: Rozkład i ukształtowanie poziomu lądu. Pionowe ukształtowanie lądu. Woda lądowa i morska. Kształt i wysokość atmosfery. Skład powietrza. Temperatura powietrza. Ciśnienie i ruch powietrza. Wilgotność powietrza i opady. Klimat. Zmienność klimatu. Poziome i pionowe rozpostarcie biosfery. Rozwój organizmów. Zależność organizmów od geograficznych warunków ich środowiska. Wzajemna zależność organizmów. Zależność organizmów danego kraju od warunków geograficznych linij wędrówek. Rozmieszczenie geograficzne organizmów. Organizmy jako wskazówki geograficzne. Wpływy organizmów na warunki geograficzne.

A. Nałkowska: *Krótka geografja* wyprowadzona z obserwacji najbliższej okolicy, polecona przez Min. W. R. i O. P. do użytku szkół powszechnych. Część I. Wydanie X. Nakładem księgarni J. Lisowskiej—Warszawa. 8⁰. Stron 96,

A. Niemojewski: *Polskie niebo* z 70-ciu wizerunkami. Instytut Wydawniczy „Bibljoteka Polska"—Warszawa 1924. 8⁰. Stron 154.

Treść: Błędniki. Gwiazdy i gwiazdozbiory. Pora do spostrzeżeń. Autor napisał tę książkę „iżby nasz polski wychowawca mógł powierzonemu swej pieczy pokoleniu, ukazywać na łące niebios wszystkie gwiezdne kwiatuszki, jak je ukazuje na smugach ziemskich."

St. Nowakowski: *Geografja gospodarcza* Polski zachodniej Tom I. (Środowisko geograficzne. Ludność. Wytwórczość roślinna), z 63 mapami, 42 wykresami i 158 ilustracjami na kredowym papierze. Nakładem Magistratu stoł. miasta Poznania. Poznań 1929. 4⁰. Stron 436. Zł 65.

Ocenę tej książki podaliśmy w N-rze 7 *Przyjaciela Szkoły* na stronie 283.

St. Pawłowski: *Geografja* dla szkół powszechnych. Stopień III. Ks.-Atl. — Warszawa 1925. 8⁰. Stron 63.

Treść: Geografja. Linje, figury, kierunki i kąty. Mierzenie. Rzeczywiste, pomniejszone i powiększone rysunki przedmiotów. Plany. Strony świata. Oznaczenie stron świata. Plany większych przedmiotów i szkice. Powietrze. Para wodna. Domy, drogi, ważniejsze budynki we wsi i w mieście. Mieszkańcy wsi i miasta i ich zajęcia. Handel. Jak się rządzi wieś, miasto, kraj? Nierówności powierzchni ziemi. Wody płynące i stojące. Znaczenie wody. Rośliny, zwierzęta, ludzie. Okolica, kraj, ojczyzna.

St. Pawłowski: *Geografja* dla klas wyższych. Tom I. Geografja ogólna. Ks.-Atl.—Lwów 1921. 8⁰. Stron 172.

Treść: Ziemia we wszechświecie. Ziemia i jej powierzchnia. Skorupa ziemska i jej budowa. Wody na powierzchni ziemi. Powietrze jako składnik powierzchni ziemi — klimat. Świat roślinny i zwierzęcy. Człowiek. Najważniejsze formy powierzchni ziemi. Krajobrazy powierzchni ziemi. Sposoby przedstawiania powierzchni ziemi. Krótki szkic historji geografji. Rozwój wiadomości o ziemi.

St. Pawłowski: *Geografja Europy.* Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich z 145 rycinami. Ks.-Atl.—Lwów 1927. 8⁰. Stron 250.

St. Pawłowski-J. Bystroń-A. Peretiatkowicz: *Polska współczesna.* Geografja, kultura, ustrój. Ks.-Atl., Lwów 1923. 8⁰. Stron 173.

Treść: Geografja polityczna Polski: Zewnętrzne cechy państwa. Fizyczna struktura Polski. Struktura ludności państwa polskiego. Struktura gospodarcza państwa polskiego. Kultura duchowa. Wiadomości prawno-polityczne: Zasadnicze pojęcia prawne. Pojęcie państwa. Obywatelstwo państwa polskiego. Absolutyzm a konstytucjonalizm. Charakter konstytucji polskiej. Ustrój parlamentarny. Organizacja sejmu polskiego i senatu. Władza monarchy, prezydenta, i ministrów. Organizacja władz rządowych w Polsce. Zasada podziału władz. Władza sądowa w Polsce. Federacja, autonomja, samorząd. Funkcje państwowe. Prawa i obowiązki obywatelskie.

St. Pawłowski i M. Mścisz: *Geografja ogólna.* Podręcznik przystosowany do programu ministerjalnego dla seminarjów nauczycielskich. Ks. Atl. — Lwów 1924. 8⁰. Stron 196.

Treść: Wiadomości wstępne. Ziemia jako całość we wszechświecie. Sposoby przedstawiania powierzchni ziemi. Litosfera. Formy powierzchni ziemi. Wody. Atmosfera. Świat organiczny. Człowiek. Krajobraz geograficzny.

T. Radliński: *Geografja.* Część I. Wiadomości wstępne. Wydanie VIII. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1923. 8⁰. Str. 135.

T. Radliński: *Pięć części świata* pozaeuropejskich. Część II. Serja A. Wydanie VI gruntownie przerobione i poprawione. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa. 8⁰. Str. 236. Zł

T. Radliński: *Europa.* Część III. Serja A. Dla seminarjów, szkół średnich i bibljotek nauczycielskich ze 146 rysunkami i mapkami nowopowstałych państw. Wydanie VIII. Wydawnictwo M. Arcta — Warszawa 1922. 8⁰. Stron 204.

T. Radliński: *Nasza okolica.* Geografja dla szkoły powszechnej, kurs oddziału III. Wydanie II. Nakładem autora. Warszawa—Smolna 17. 1927. 8⁰. Stron 88.

T. Radliński: *Nasz kraj.* Geografja dla IV oddziału szkoły powszechnej. Wydanie VIII rozszerzone i poprawione według wymagań programu Min. W. R. i O. P. Nakładem autora, Warszawa — Smolna 17. 1928. 8⁰. Stron 133.

T. Radliński: *Nasza ziemia.* Geografja dla szkoły powszechnej, kurs oddziału V. Wydanie IX z 59 rysunkami i mapkami. Nakładem autora, Warszawa — Smolna 17. 1929. 8⁰. Stron 110.

T. Radliński: *Geografja* dla VI oddziału szkoły powszechnej. Świat i jego mieszkańcy. (Antarktyda, Australja, Afryka, Ameryka, Azja i Europa.) Z wielu mapami i rysunkami. Wydanie X. Nakładem autora. 1929. 8⁰. Stron 168 + 16 nlb.

E. Romer: *Geografja* dla klasy I szkół średnich. Wydanie V. Nakładem Książnicy Polskiej -- Lwów 1921. 8⁰. Stron 83.

E. Romer: *Powszechny atlas geograficzny.* Część II. Kraje europejskie. Ks. Atl. — Lwów 1926.

E. Romer: *Powszechny atlas geograficzny.* Część III. Kraje pozaeuropejskie. Ks. Atl. — Lwów 1927.

E. Romer i St. Pawłowski: *Atlas krajoznawczy* dla szkół województwa poznańskiego i pomorskiego. Ks. Atl. — Lwów 1924.

E. Romer i M. Polaczkówna: *Pogadanki krajoznawcze* dla użytku szkół powszechnych i I klasy szkół średnich, z 113 rysunkami. Wydanie II. Ks. Atl. — Lwów 1924. 8⁰. Stron 136.

J. Siwakowa: *Wypisy geograficzne* dla VI oddziału szkoły powszechnej i klasy III szkół średnich. Ks. Atl. — Lwów 1923. 8⁰. Stron 159.

J. Smoleński: *Polskie słownictwo geograficzne* II. Słownictwo geograficzno-fizyczne, uchwalone i polecone przez Zjazd Geografów Polskich, zorganizowany staraniem Tow. Naucz. Szkół Wyższych w Krakowie 1922. Nakładem Księgarni Geograficznej „Orbis" — Kraków 1925. 8⁰. Stron 116.

P. Sosnkowski: *Geografja Polski* w dawnych granicach ze 158 rycinami i mapami. Wydanie III. Ks. Atl. — Lwów 1921. 8⁰. Stron 210.

Treść: Cechy ogólne kraju. Poszczególne krainy. Zebranie cech ogólnych. Człowiek.

Sz. Taub: *Spostrzeżenia nad pogodą* w szkołach powszechnych i średnich. Wskazówki praktyczne. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich — Lwów 1926. 8⁰. Str. 57.

St. Tync i J. Gołąbek: *Śląsk.* Drugi zeszyt regjonalny czytanek polskich. Ks.-Atl.—Lwów 1929. 8⁰. Str. 129.

Treść: Ziemia i lud. Legendy, podania, pieśni. Z przeszłości. Walka o narodowość. Z życia ślązaków.

J. Zborowski: *Wskazówki do zbierania nazw geograficznych.* Gebethner i Wollf—Warszawa 1923. 8⁰. Stron 32.

(Bibljoteka Tow. Miłośników Języka Polskiego Nr. 4.)

J. Żabiński: *Atlas szkicowy* pięciu pozaeuropejskich części świata. Skład główny w „Naszej Księgarni"—Warszawa. Widok 22. 1927.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

MUZEUM.

Nr. 2 (1929). O ideał wychowania w Polsce. (Nasza ankieta.) — St. Baley: Czy i o ile dzisiejsza nasza wiedza o różnicy psychiki mężczyzny i kobiety daje podstawę do różnicowania szkół męskich i żeńskich?

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE.

Nr. 7—8 (lipiec i sierpień 1929). St. Bogdanowicz: Zagadnienie podziału rozwoju dziecka na okresy.

Nr. 9 (wrzesień 1929). J Zalcman: Notowanie obserwacyj nad zajęciami dzieci.

WYCHOWANIE FIZYCZNE.

Nr 7—8 (lipiec—sierpień 1929). W. Gądzikiewicz: Temperatura efektywna, jej istota, sposób oznaczania i zastosowanie w higjenie szkolnej. — F. Fidziński: Jan Kochanowski o wychowaniu fizycznem w Polsce XVI w.

POKŁOSIE SZKOLNE.

Nr. 10 (czerwiec 1929). J. B.: O heurystycznej formie nauczania. — W. Piotrowski: Plan lekcji śpiewu, przeprowadzonej w oddziale III.

PEDAGOGJUM.

Nr. 6 (czerwiec 1929). J. Melchertówna: Kształcenie nauczycieli w Hamburgu. — G. Jampoler: Pojęcie charakteru (lekcja metodyczna z psychologji; uwagi dydaktyczne i rzeczowe do lekcji).

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCHOWAWCZY.

Nr. 5 (maj 1929). Ks. J. Ciemniewski: O broń w walce z alkoholizmem.

Nr. 6 (czerwiec 1929). Ks. J. Weryński: Z zagonu „szkoły pracy".

CZASOPISMO PRZYRODNICZE.

Nr. 3—4 (1929). W. Jakobson: O stosunku przyrodników do filozofji. — W. Horbacki: O ewolucji ciał niebieskich. — J. Rosenblat: Zjawiska elektryczne w atmosferze. — St. Feliksiak: Spółżycie różanki z małżami. — J. Kloczkowski: Szczur domowy i sposoby walki z nim. — E. Dokowski: Hygrometr i jego zastosowanie do potrzeb szkolnictwa. — E. Jarmulski: Program prac w ogrodzie szkolnym. — H. Michciński: Film jako pomoc szkolna dla nauk przyrodniczych. — J. Zerndt: W sprawie zbierania głazów narzutowych.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE.

Nr. 2—3 (lato 1929). J. Czekanowski: Zagadnienie syntezy kartograficznej. — A. Malicki: O poglądach na powstanie ozów. — J. Wąsowicz: Eksploracje geograficzne w r. 1928 i 1929. — W. Gąsior-Winid: Zamieszkanie i zaludnienie preryj Stanów Zjednoczonych. — J Czyżewski: Kilka spostrzeżeń nad grubością szaty śnieżnej w okolicy Lwowa. — M. Avnimelech: Geografja a historja. — H. Poniatowska: Programy geografji a rzeczywistość — A. Janowski: Wycieczki jako uzupełnienie nauki szkolnej. — T. Klee: Gabinet geograficzny w siedmioklasowej szkole powszechnej. — K. Bzowski: O niektórych pomocach do nauczania geografji. — A. Tarnawski: Proste przyrządy do nauki o pozornym ruchu słońca i rzeczywistych ruchach ziemi. — K. Pyszora: O nauczaniu geografji systemem daltońskim. — M. Woźnowski: System daltoński a nauczanie geografji.

PRZESZŁOŚĆ.

Nr. 7 (lipiec 1929). P. Żukowski: Przed 15 laty. A. Siemiradzki: Z dziejów wystaw po r. 1878. — P. Żukowski: Zawsze jednacy. — B. Szurmiak: Bunt Kostki Napierskiego. — Materjały dla przyszłego historyka kultury naszej epoki.

Nr 8. (sierpień 1929). P. Żukowski: Przed 15 laty. — F. Jabłkowski: Rozkwit Niemiec przedwojennych w ostatnich dziesięcioleciach przed wojną. — P. Żukowski: Rosja i wojna światowa. — W. Kucharski: W dziesiątą rocznicę Traktatu Wersalskiego. — P. Ganzyński: Ze wspomnień kaukaskich.

OGRÓDEK DZIAŁKOWY.

Nr. 3 (sierpień 1929). M. Paluszkiewicz: Wpływ ogródków działkowych na psychikę młodzieży.

PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNY.

Nr. 88 (sierpień 1929). M. Zdziechowski: Napoleon III a sprawa polska. — St. Małachowski-Łempicki: Z dziejów wolnomularstwa polskiego.

JĘZYK POLSKI.

Nr. 3 (maj—czerwiec 1929). A. Obrębska: Technika spieszczeń w dzisiejszej polszczyźnie, — H. Szwejkowska: Imiesłów czynny przeszły na — szy. — J. Rozwadowski: Pesymizm i optymizm wobec dzisiejszego językoznawstwa. — Z. Klemensiewicz: Nauka gramatyki języka ojczystego zagranicą. (Belgja.)

ROBOTY RĘCZNE.

Nr. 2 (marzec—kwiecień 1929). F. Pększyc: O słownictwie techniczno-rzemieślniczem polskiem (c. d.) — T. Seweryn: Szkło wodne i technika stereochronicznego malowania. — M. Bereśniewiczowa: Zdobnictwo w robotach kobiecych szkół powszechnych. — J. Mazurek: Metaloplastyka. — Z. Wierciak: Jak wykonać walizkę? — Cz. Karp: Rysunek przestrzenny w szkole powszechnej. (Przykład lekcji.) — H. Konopacka: Lekcja rysunków w kl. II szkoły powszechnej. — J. Tor: O techniczną organizację nauki rysunku. — J. Stanek: Jak sporządzić samemu introligatorskie stemple. — Z. Wierciak: Budowa detektora (c. d.)

ŻYCIE SZKOLNE.

Nr. 7—8 (lipiec—sierpień 1929). W. Nowicki: Nauka języka polskiego w szkole powszech ej. (Organizacja pracy, rozkład materjału, wskazówki metodyczne, lekcje praktyczne.)

PRZEGLĄD POWSZECHNY.

Nr. 546 (czerwiec 1929). J. Rostworowski: Katolicka porozumiewawcza konferencja polskich i niemieckich pacyfistów w Berlinie.

Nr. 547—548 (lipiec—sierpień 1929).

Nr. 549 (wrzesień 1929). J. Urban: Wystawa. — R. Bystrzyński: Dzisiejsze oblicze bolszewizmu rosyjskiego. — St. Podoleński: W walce z zarazą. — St. Podoleński: W pawilonie rządowym na P. W. K. — M. Gumowski: Sztuka plastyczna na P. W. K.

SZKOŁA ZAWODOWA.

Nr 1 (wrzesień 1929). J. Jacobi: Metoda testów w nauczaniu szkolnem. — K. de Mezer: Dokształcająca szkoła zawodowa, jej cele i zadania.

WYCHOWAWCA.

Nr. 2 (sierpień 1929). W. Łopiński: Dom czy zakład wychowawczy. — Z. Raczyńska-Skalska: Linja i barwa w życiu dziecka. — H. Lavosz: Pierwiastki teatralne jako czynnik wychowawczy w zakładach. — A. Kamiński: Wycieczki.

OPIEKA NAD DZIECKIEM.

Nr. 2—3 (marzec—czerwiec 1929). A. Mogilnicki: Sądy dla nieletnich i instytucje pomocnicze.

PRO CHRISTO.

Nr. 7 (lipiec 1929). S. K-ski: Na froncie walki o religię i moralność. T. Baranowski: Powstanie i rozwój szkolnictwa handlowego w Polsce (II.)

Nr. 8 (sierpień 1929). Ks. A. Bogdański: Pozytywność a wychowanie. B. Budka: Sport a wychowanie chrześcijańskie młodego pokolenia (I.)

Nr. 9 (wrzesień 1929). B. Budka: Sport a wychowanie chrześcijańskie młodego pokolenia. (II.) — C. Stoińska: O zakładach — internatach w szkolnictwie żeńskiem.

PEDAGOGICZNA KWALIFIKACJA. Organ Instytutu Podwyższenia Kwalifikacyj Pedagogicznych. Dwumiesięcznik R. S. F. S. R. w Moskwie.

Nr. 1. K. K. Krupskaja i Sowiecka Republika. — O sprawach naukowo-doświadczalnych I. P. K. P. — Zagadnienie wyższych kwalifikacyj pedagogicznych agronomów. — O celach i zadaniach pedagogji Marksa. — W hołdzie filozofji. — O planowem nauczaniu robót na kursach nauczycielskich. — Przygotowania nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech. — Informacja i kronika. — Wynik prac Instytutu Podwyższenia Kwalifikacyj Pedagogicznych w r. 1928. — Rok XII wydawnictwa pod redakcją M. S. Epsteina.

Pierwszy artykuł T. Komejczyka poświęcony Krupskiej (żonie Lenina) z okazji 60-letniego roku urodzenia, której portret zdobi pierwszą stronę artykułu. Motto: „Jak zostałam zwolenniczką Marksa i, poczynając od 17 roku życia, pracowałam nad oświatą". — „Lubię pracę nad ludem — a zawód ten uważam za bardzo ciężki". Swoją pracę nad rozszerzeniem oświaty, swojem umiłowaniem dziatwy — pozyskała sobie miano „rosyjskiego Rousseau'a i Pestalozzi'ego. Wkońcu przytacza autor wiele urywków z jej dzieł, jakoteż zasługi, jakie położyła na polu wychowania i nauczania w Rosji.

Drugi artykuł S. Fridmana roztrząsa sprawę zagadnień psychotechnicznych, które zdaniem autora należy odłączyć od zagadnień psychologji doświadczalnej, odkładając tę sprawę na wyższe lata studjum pedagogicznego. Pierwsze miejsce prócz innych gabinetów — winno zająć urządzenie psychotechnicznego laboratorjum.

W artykule trzecim porusza K. Malcarów ciekawe zagadnienie o podwyższeniu kwalifikacyj agronomów. Podaje on projekt, by w każdej szkole wiejskiej uczył przynajmniej jeden agronom-technik. Kraj rolniczy, jakim jest Rosja, cierpi na brak tych ludzi. Należałoby odpowiednio także zmienić programy nauczania i urządzać kursa dla nauczycieli-agronomów. Autor podaje również program tych kursów i rozkład zajęć.

Następnie zastanawia się S. Kanijeniew w artykule czwartym nad pedagogicznym marksizmie w wychowaniu i nauczaniu, którego to problemu nie rozwiązała dotychczas rewolucja. Są, jak zaznacza autor, próby wysiłku w tym kierunku, aby „poznać ducha maszyn", ale to dopiero początki.

A. Pynkiewicz w artykule piątym polemizuje z autorem Kornejczyka na temat znaczenia filozofji w pedagogice. Występuje on przeciw pedagogicznej filozofji, zostawiając filozofję na właściwem jej miejscu.

P. Lubanow w artykule szóstym roztrząsa kwestję celowego i planowego prowadzenia nauki robót na kursach, podając ogólny schemat pracy, jaki winien być wykonany, i codzienny rozkład zajęć.

Ł. Kahan w artykule siódmym omawia dokładnie w dalszym ciągu cele i zadania szkół przygotowujących nauczycieli do pracy zawodowej w Niemczech i wspomina o szkołach najniższego typu, poczem najwyższego, podając rozkład zajęć dla każdego przedmiotu, jako też maksymum wymagań z odnośnych działów nauki.

W artykule ósmym autor A. Peningin zebrał głosy kursantów, którzy ukończyli kurs pracy (dwumiesięczny). F. Medeljowicz zaś zbiera wyniki z praktyki pedagogicznej uralskiego okręgu. S. Telegin roztrząsa kwestję wyższej kwalifikacji pedagogów wogóle — zaś S. Epstein omawia kurs perskich nauczycieli w Moskwie, wkońcu tenże autor omawia wyniki prac Instytutu Pedagogicznego za rok 1928 jakoteż wspomina o rezolucjach, jakie zapadły i na przyszłość obowiązywać mają w biurze prezydjum tegoż instytutu.

Nr. 2. A. W. Łunaczarski: Zadania kursów, kierujących powiatowemi oddziałami powszechnego nauczania. — S. Fridman: Laboratoryjne sesje i konferencje, dotyczące systemu pozaszkolnego nauczania. — S. Jegorow: O przedkursowych pracach pedagoga, mającego wstapić na krótkotrwałe kursa. — P. Parybok: Cel pracy po uzyskaniu wyższych kwalifikacyj pedagogów. — Z praktyki. — T. Markarjan: Drogi nauczania pedagoga. — Zagranicą. — Informacja i kronika. — Bibljografja.

W artykule pierwszym porusza autor kwestję wychowania robotnika w szkole rosyjskiej. Ma to być odrębny typ robotnika, któryby był naprawdę ideałem socjalizmu i mógł walczyć o ideę. Aby wychować taki typ, żąda od szkół posługiwania się przy nauce licznemi fabrykami, które winny być szkołą praktycznego nauczania.

W artykule drugim rozważana jest sprawa może najtrudniejsza do rozwiązania, mianowicie masowe przygotowanie nauczycielstwa do pracy pozaszkolnej przez zapisanie się na sesje laboratoryjne, celem poznania różnych systemów nauczania. Artykuł trzeci informuje, o czem ma wiedzieć pedagog, wstępujący na przygotowawcze kursa.

W artykule czwartym autor chce wprowadzić system odpowiednich wywiadowczych kart, któreby stwierdzały — procentowo — osiągnięte rezultaty pracy po ukończeniu kursów pedagogicznych.

W dziale „Z praktyki" mieszczą się sprawozdanie oddziału skautów, oraz artykuliki o współpracy z narodami północy, nadto jak pracuje się na podstawie minimum programu oraz prace pedologiczne kostromskiego nauczycielstwa.

Artykuł szósty obejmuje charakterystykę sowieckiego pedagoga w świetle współczesnego nauczania.

Część „Z zagranicy" podaje praktyczne nauczanie w Ameryce, uwagi o testach dla dzieci i nauczycieli, powojenny nauczyciel i ocena jego pracy.

„W informacjach i kronice" — znajdujemy artykuły: o Wszechrosyjskiej Konferencji Estetyków Szkół Wyższego Typu, o kursie politycznym dla siedmiolatków i o lotnych kursach 1929 roku.

„Z bibljografji": Co czytać nauczycielowi o kolektywizacji wiejskiego gospodarstwa, celem podniesienia urodzajności.

W. Steliga, Jabłonów (woj. tarnopolskie).

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.